Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2006

Sílvia Maria Martins Melo

Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat

Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2006

Sílvia Maria Martins Melo

Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do POCTI no âmbito
do III Quadro Comunitário de Apoio.

À Lili, minha alegria.

o júri

presidente

Professor Doutor Dinis Gomes Magalhães dos Santos
Professor Catedrático do Departamento de Electrónica e Telecomunicações da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Clara Lopes Ferrão Bandeira Tavares
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora Arlette Séré de Olmos
Professora Titular de Lingüística General da Universidad Complutense de Madrid

Professor Doutor Christian Degache
Maître de Conférences da Unité de Formation et de Recherche des Sciences du Langage da Université Stendhal Grenoble 3

agradecimentos

À Lili por ter sido sempre a minha manita do coração e por mandar beijinhos para todos os lugares onde estou; ao Janek, por me ter ensinado a amar noutras línguas; aos meus pais pelo apoio sempre presente apesar de todas as perplexidades e a toda a família que acreditou neste trabalho; ao trio maravilha, amizade de referência mesmo na ausência; às Lalianas, que mostraram que o trabalho em equipa e a discussão inteligente são compatíveis com uma amizade duradoura e com programas mais relaxados e à Ana Carla, amiga de versos e de festas; à Idinha, amiga virtual que se tornou presente, com quem tanto discuti os pressupostos desta dissertação; a todos os professores da Universidade de Aveiro com quem tive o privilégio de rir, de trabalhar e de aprender, sobretudo à Helena, orientadora deste trabalho, pela alegria e prazer da sua realização e pela sabedoria partilhada tanto para além da Didáctica, e ao Professor António Moreira que me deu, todos os dias, exemplo de como o humor é adjuvante da investigação; a todos os membros das diversas equipas do projecto Galanet com quem trabalhei, que foram inspiração e saber; aos participantes nos festivos Deutsch-Portuguiesischer Stammtisch por me mostrarem como decorrem Encontros Interculturais Plurilingues ao vivo e com tantas cores.

Um “obrigada” único e sentido aos meus pais que sempre souberam responder, em todos os momentos da vida,

“vão-se os anéis, mas ficam os dedos”.

palavras-chave

Encontro Intercultural Plurilingue, Chat, Intercompreensão, Imagens das línguas

resumo

Enquadrado pela evolução da epistemologia científica e pelo seu impacto no desenho actual da Didáctica de Línguas, este trabalho visa compreender como se configuram e gerem Encontros Interculturais Plurilingues na interacção multiparticipantes de carácter (quase) síncrono (os chats).

Mais precisamente, depois da proposta de um modelo de análise destes encontros e da verificação das suas potencialidades enquanto instrumento heurístico, este estudo centra-se na análise de sequências de negociação de imagens das línguas, dos locutores e da situação de comunicação em chats plurilingues, convictos de que estas representações são constantes inalienáveis no encontro com a alteridade.

A análise dos dados, recolhidos no âmbito do projecto Galanet, mostra que estas representações são potenciais estimuladores interaccionais, devido ao seu carácter tematizável e negociável e que os episódios em que emergem e se negoceiam colaborativamente são lugares de emergência e de desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos e de co-construção da intercompreensão, produto dialógico que emerge do “falar plurilingue”, individual e colectivo.

keywords

Plurilingual Intercultural Encounters, Chat, Intercomprehension, Images of languages

abstract

This work is framed within the evolution of scientific epistemology and by its impact in the actual state of Language Didactics. It aims at understanding the configuration and maintenance of Plurilingual Intercultural Encounters in a multiparticipants and (almost) synchronous environment (chats).

More specifically, after the conceptualisation of an analysis model of these encounters and the verification of its heuristic potentialities, we focused our pragmatic analysis on the negotiation of images of languages, of their speakers and of the communicative situation in plurilingual chat episodes. We believe these representations are always present when people meet diversity, thus, shaping the encounter.

The analysis of our data, collected in the scope of the Galanet project, shows that these representations are potential interaccional stimulators (since chat participants can thematise and negotiate them) and that these episodes, where images emerge and are co-constructed, are discursive contexts of plurilingual competence development, as well as of intercomprehension co-construction, understood as the dialogical product that emerges from the “plurilingual talk”, from an individual or collective point of view.

mots-clés

Rencontres Interculturelles Plurilingues, Clavardage, Intercompréhension, Images des langues

résumé

Encadré par l'évolution épistémologique de la science et son impact dans l'état actuel de la Didactique des Langues, ce travail cherche à comprendre la configuration et la gestion de rencontres interculturelles plurilingues en contexte d'interaction multiparticipants (quasi) synchrone (clavardage).

Plus précisément, après notre proposition de modèle d'analyse de ce type de rencontres et de la vérification de ses potentialités heuristiques, nous avons étudié des épisodes de négociation d'images des langues, des locuteurs et de la situation de communication. Ce choix traduit notre conviction que les représentations sont des éléments inaliénables, constituant le déjà-la de la rencontre, l'influençant simultanément.

L'analyse de notre corpus, recueilli dans le cadre du projet Galanet, met en évidence que ces représentations stimulent l'interaction (une fois qu'elles peuvent être thématisées et négociées) et que les épisodes où elles émergent et sont co-construites sont des lieux discursifs de développement de la compétence plurilingue des sujets et de co-construction de l'intercompréhension, produit dialogique qui émerge du parler plurilingue, individuel et collectif.

parole chiavi

Incontri Interculturali Plurilingue, Chat, Intercomprensione, Rappresentazione mentale delle lingue

riassunto

Nell'ambito dell'evoluzione epistemologica della scienza e del suo impatto sullo stato attuale della didattica delle lingue, questo lavoro si propone di fare luce sulla configurazione e la gestione degli incontri interculturali plurilingue in un contesto di interazione multipartecipante (quasi) sincrona (chat).

Più precisamente, seguendo il modello di analisi proposto riguardante questo tipo di incontri e la verifica delle loro possibilità euristiche, abbiamo studiato gli episodi di negoziazione di immagini delle lingue, dei locutori e della situazione di comunicazione. Questa scelta traduce la nostra convinzione che le rappresentazioni mentali sono elementi inalienabili, che costituiscono un precedente dell'incontro e allo stesso tempo lo influenzano.

L'analisi del nostro corpus, raccolto nel quadro del progetto Galanet, evidenzia che queste rappresentazioni mentali stimolano l'interazione (una volta tematizzate e negoziate) e che gli eventi duranti i quali emergono e sono co-costruite rappresentano legami discorsivi di sviluppo della competenza linguistica dei soggetti e di co-costruzione dell'intercomprensione, prodotto dialogico che emerge dalla *parole* plurilingue individuale e collettiva.

palabras claves

Encuentros Interculturales Plurilingüísticos, Chat, Intercomprensión, Imágenes de las lenguas

resumen

Con el marco de la evolución epistemológica de la ciencia y de su impacto en el estado actual de la Didáctica de las Lenguas, en este trabajo se intenta comprender la configuración y la gestión de los encuentros interculturales plurilingüísticos en contexto de interacción multiparticipante (cuasi) sincrónica (chat).

Más precisamente, luego de nuestra propuesta de modelo de análisis de este tipo de encuentros y de la verificación de sus potencialidades heurísticas, hemos estudiado episodios de negociación de imágenes de las lenguas, de sus locutores y de la situación de comunicación. Esta elección traduce nuestra convicción de que las representaciones son elementos inalienables, que constituyen un precedente del encuentro, y que lo influencian simultáneamente.

El análisis de nuestro corpus, recogido en el marco del proyecto Galanet, pone en evidencia que esas representaciones estimulan la interacción (una vez que pueden ser tematizadas y negociadas) y que los episodios de los cuales emergen y donde son co-construidas son lugares discursivos de desarrollo de la competencia plurilingüística de los sujetos y de la co-construcción de la intercomprensión, producto dialógico que emerge del hablar plurilingüístico, individual y colectivo.

Schlagwörter

interkulturelle mehrsprachige Zusammentreffen**,** Chat, Interkomprehension, Sprachen-Images

Zusammenfassung

Eingegrenzt durch die Evolution der wissenschaftlichen Erkenntnistheorie und ihren Einfluss auf die gegenwärtigen Entwicklungen in der Sprachdidaktik, zielt diese Arbeit darauf zu verstehen, wie sich interkulturelle mehrsprachige Zusammentreffen mit mehreren (nahezu) gleichzeitigen Teilnehmern (Chat-sessions) gestalten und leiten lassen.

Nach dem Entwurf eines Modells zur Analyse dieser kommunikativen Zusammentreffen und nach der Prüfung dessen Potenzials als heuristisches Instrument, konzentriert sich die Arbeit auf die pragmatische Analyse der Gesprächssequenzen, in denen das Image von Sprachen und Sprechern ausgehandelt wird, sowie auf die Analyse der Kommunikationssituation im mehrsprachigen Chat, überzeugt davon, dass diese Images immer gegenwärtig sind und den Kontakt mit dem Anderssein entscheidend beeinflussen.

Die Analyse der Daten, die im Projekt Galanet gesammelt wurden zeigt, dass die Repräsentationen aufgrund ihrer Qualität thematisierbar und verhandelbar zu sein, potentielle Anreger der Kommunikation sind, und dass die Gesprächssequenzen in denen sie kollektiv ausgehandelt werden, Orte der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz ihrer Teilnehmer und gemeinsamen Erreichens von Interkomprehension sind, dem Produkt eines Dialoges, welcher aus individuellem oder kollektivem "mehrsprachigen sprechen" hervorgeht.

"Não tenhas a pretensão de ser inteiramente novo no que pensares ou disseres.
Quando nasceste já tudo estava em movimento e o que te importa, para seres novo,
é embalares no andamento dos que vinham detrás."

Vergílio Ferreira, *Pensar* (1992; 226)

Índice

Introdução - Estradas, encruzilhadas e descaminhos 13

PARTE 1
Corpo teórico 21

CAPÍTULO 1
Da Didáctica da Língua Estrangeira à Didáctica de Línguas: emergência de novas e de velhas perspectivas na análise de Encontros Interculturais Plurilingues (EIP) 23

1. Introdução 23
2. No início era 26
    2.1 Para um (novo) discurso sobre a Didáctica de Línguas (DL) 27
    2.2 Evolução conceptual da DL 37
3. O Encontro Intercultural Plurilingue: um conceito na encruzilhada de eixos de evolução da DL 47
    3.1 Do bilinguismo ao plurilinguismo 48
    3.2 Do exolinguismo monolingue ao exolinguismo plurilingue 58
    3.3 Da competência intercultural (CI) à competência de comunicação intercultural (CCI) 63
    3.4 Interrogações aos modelos de análise da CP, CI e CCI à luz das dinâmicas conceptuais e epistemológicas da DL 70
4. Para terminar 78

CAPÍTULO 2
Interacção verbal *on-line*:
incidências sobre a interacção em chat 81

1. Introdução 81
2. Distinções e aproximações genéticas: géneros electrónicos 86
    2.1 Fórum de discussão 88
    2.2 Correio Electrónico (E-mail) 92
    2.3 SMS 95
    2.4 Blogue 98
3. À procura… dos chats: alcances e limites heurísticos e conceptuais 103
4. Para uma descrição émica da interacção em chat 110

4.1 Esfera da enunciação 111
4.2 Esfera discursivo-textual 118
4.2.1 Oral ou escrito? 119
4.2.2 Que tipologia discursiva para o chat? 123
4.2.3 Do monólogo ao poliálogo? 129
4.3 Esfera do uso das linguagens 133
5. Intertextualidade e afastamentos genéticos 140
6. Síntese 145

CAPÍTULO 3
Para um modelo de análise de
Encontros Interculturais Plurilingues em chat 149

1. Introdução 149
2. À procura de um modelo interpretativo de "EIP" *on-line* 151
3. Encontro Intercultural Plurilingue: uma realidade multidimensional 155
3.1 Componente sócio-afectiva 155
3.1.1 Para distinguir e relacionar os conceitos 157
Atitudes na aprendizagem de línguas e nos EIP 157
Motivações na aprendizagem de línguas 162
Imagens, estereótipos e representações na aprendizagem de LE e nos EIP 166
Que relações entre representações, atitudes e motivações? 171
3.1.2 Representações e co-construção do imaginário dialógico nos EIP 175
3.1.2.1 Abordagem mais objectivante 179
Imagens acerca das línguas/culturas 179
Imagens acerca dos locutores/países 181
Imagens acerca da situação de comunicação 183
3.1.2.2 Abordagem menos objectivante: o imaginário dialógico na interacção 186
Actividades e processos dialógicos de negociação 187
Papéis discursivos 189
Produtos da negociação 192
3.1.3 Síntese 194
3.2 Componente linguístico-comunicativa 196
3.2.1 Escolha de língua 197
3.2.2 Marcas transcódicas: funções e modalidades de recurso 199
Marcas transcódicas no uso do código escrito: rentabilidade no estudo da interacção em chat 206
3.2.3 Emergência e negociação de normas de comunicação plurilingue 208
3.2.4 Síntese 212
3.3 Componente cognitivo-verbal 215

3.3.1 Estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação: duas embalagens para o mesmo conteúdo? 216
3.3.2 Comunicação exolingue e potencial aquisitivo: uma aquisição potencial 221
3.3.3 Para uma tipologia de estratégias de aprendizagem-comunicação nos chats plurilingues romanófonos 228
Tipologias de estratégias de aprendizagem-comunicação 229
Uma aproximação às estratégias de aprendizagem-comunicação em interacção exolingue romanófona 239
Estratégias de aprendizagem-comunicação na interacção exolingue em chat 251
Estratégias de aprendizagem-comunicação na interacção em chats plurilingues romanófonos 259
3.3.4 Conclusão 262
3.4 Espaço da interacção como construção de um "terceiro espaço" discursivo multidimensional: constelações de geometria variável 264
3.4.1 *Third Space* e construção dialógica da intercompreensão 264
3.4.2 EIP como construção e gestão de um *Third Space*. 274
3.4.3 Síntese: chat plurilingue romanófono como *Third Space* virtual 279
4. Síntese e conclusões 281

PARTE 2
Negociação de imagens das línguas em EIP em chat 285

CAPÍTULO 1
Descrição do estudo e metodologia 287

1. Introdução 287
2. Contexto de recolha dos dados - O projecto Galanet 289
2.1 Identificação e objectivos do projecto Galanet 289
2.2 Espaços e instrumentos 291
2.3 Estatutos e funções dos participantes 292
2.4 Desenvolvimento cronológico de uma sessão 293
Fase 1. Quebrar o gelo e escolha do tema 293
Fase 2. Turbilhão de ideias 295
Fase 3. Recolha de documentos e debate 296
Fase 4. Dossier de imprensa 296
2.5 A sessão de recolha de dados: *Canosessão* 297
3. Natureza do *corpus* 300
4. Metodologia de análise 302
4.1 Da opção por sequências de negociação de imagens 303
4.2 Critérios de selecção e delimitação das sequências de negociação de imagens 305
4.3 Categorias de análise 313

5. Conclusão 316

CAPÍTULO 2
Análise das sequências
[EncarniC] Cecilia: no te digo nada los que vengan después a recuperar los archivos para su investigacion 317

1. Introdução 317
2. Prolegómenos da análise 320
3. Análise das sequências seleccionadas 322
3.1 Sessão de chat 10 de Março de 2004, salão de chat amarelo (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”) 322
S.1 [floquet] argh, je suis paumé 322
S.2 [rossana] Let's talk about the theme!!!!! 324
S.3 [rossana] acho interessante o tema da homossexualidade 324
S.4 [SilviaM] Alors, Cédric, ton français? 326
S.5 [deusa-das-treva] pronto.. acabou a festa 326
3.2 Sessão de chat 10 de Março de 2004, salão de chat vermelho (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”) 328
S.6 [Jean-PierreC] C'est quoi le poular ? 330
3.3 Sessão de chat 11 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”) 329
S.7 [S?©verine] vous ne voulez pas nous parler? 329
3.4 Sessão de chat 12 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”) 331
S.8 [SilviaM] É incrível que os reomanófonos quando se juntam só falam de comida :) 331
S.9 [Remy] Chi è rimasto con me? 337
S. 10 [mokab] Podemos fazer uma troca 338
S.11 [mokab] J'adore ce pays! On peut parler en français! 339
S.12 [EliaC] soy bilingüe 343
S.13 [EliaC] me encanta como suena el portugués!! 344
S.14 [EliaC] hablas muy bien el español 347
S.15 [Andreag] soy italiano 348
S.16 [EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu 350
S.17 [deusa-das-treva] je ne veut pas parler en frabçais 356
3.5 Sessão de chat 19 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “turbilhão de ideias”) 358
S.18 [romautos] on a un truc à vous proposer avec Colombia 358
S.19 [ElenaT] Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français 360
S.20 [ElenaT] Oui d'accord c'est une blague mais etant blonde et femme je ne l'ai pas comprise! 362

S.21 [colombia] los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji 364
S.22 [FedericaP] si yo estudio el espanol, el ingles y el frances 365
S.23 [romautos] c'est juste histoire de prendre de la place 366
S.24 [EncarniC] CEcilia : tendras que darme clases de emoticones pues hay cosas de las que no me entero 368
3.6 Sessão de chat 22 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “turbilhão de ideias”) 369
S.25 [Chegade] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons 370
3.7 Sessão de chat 24 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “recolha de documentos e debate”) 372
S.26 [AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola? 373
S.27 [colombia] hier wird nicht deutsch gesprochen 375
S.28 [AntonioR] Los que hablen español materno que digan menda 377
S.29 [romautos] ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa 380
S.30 [esmeralda] AFINAL QUAL É O TEMA DE DISCUSSAO? 385
S.31 [AntonioR] ¿quiere alguien un mojito? 391
S.32 [AudreyL] Donc il faut parler en quelle langue?? 392
S.33 [sweetangel] et pourquoi parle-tu espagnol? 394
S.34 [JuanJ] si, aqui en españa, como estamos acostumbrados a comer tan pronto 397
3.8 Sessão de chat 24 de Março de 2004, salão de chat amarelo (fase “recolha de documentos e debate”) 498
S.35 [mokab] Claro k nós, portugueses, temos humor 498
S.36 [MiguelL] no lo entiendo 400
S.37 [qalbu] galicia es portuguesa 403
S.38 [MiguelL] un italiano por fin 407
S.39 [qalbu] nosotros teniemos muchas ganas de vos ganar en el euro 410
S.40 [Chegade] ce qaui compte c'est le passeport 415
3.9 Sessão de chat 24 de Março de 2004, salão de chat vermelho (fase “recolha de documentos e debate”) 417
S.41 [AvataraA] en españa somos muy cachondos¡¡¡ 417
S.42 [rafa] À ITALIANOS POR AÍ!!! 420
S.43 [rafa] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA? 421
S.44 [eddie-tuga] e Passion Of The Christ? 426
3.10 Sessão de chat 26 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “recolha de documentos e debate”) 429
S.45 [Isadora] comunque, abbiamo tutte il fascini "mediterraneo",no? 429
3.11 Sessão de chat 26 de Março de 2004, bar (fase “recolha de documentos e debate”) 434
S.46 [EliP] el catala es molt bonic 434
S.47 [romautos] le seul problème c'est la pollution 437
3.12 Sessão de chat 26 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “recolha de documentos e debate”) 438
S.48 [xander] que gostam mais em portugal? 439
S.49 [JavierT] xander, no te enteras de na, majo 441

3.13 Sessão de chat 02 de Abril de 2004, salão de chat azul (fase “recolha de documentos e debate”) 447
S.50 [colombia] tienes un buen nivel de espagnol? 447
S.51 [colombia] conozco muchos chistes de argentinos pero contados por ellos mismos 449
3.14 Sessão de chat 06 de Abril de 2004, salão de chat azul (fase “recolha de documentos e debate”) 451
S.52 [laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!! 451
S.53 [PauV] claro que me acuerdo de las italianas! 454
S.54 [PauV] bueno, si...(…) son lenguas latinas...tienen sus diferencias 456
3.15 Sessão de chat de 18 de Maio de 2004, no "olho" (fase “dossier de imprensa”) 459
S.55 [mokab] Até já escrevo e falo um poquito de espanhol!!! 459
4. Síntese da análise ou as respostas possíveis às questões de investigação 462
4.1 As intervenções que desencadeiam a sequência 462
4.2 As intervenções que iniciam a negociação 465
4.3 O trabalho discursivo de negociação 468
5. Conclusão 479

CAPÍTULO 3
Da análise do *corpus* às interrogações ao corpo teórico... e além... 483

1. Introdução 483
2. Novos *corpus*, novas análises... novas evidências e questões 485
2.1 … em relação à localização discursiva e linguístico-textual do objecto de estudo 485
2.2 … em relação à localização didactológica da perspectiva de análise 489
2.3 … em relação à localização epistemológica do estudo 495
2.3.1 reflexões e sugestões ao nível dos contextos de educação linguística escolar 497
2.3.2 reflexões e sugestões quanto ao papel das instituições de ensino superior na educação linguística 500
2.3.3 reflexões e sugestões ao nível dos contextos de formação de professores 503
3. Síntese 507
Considerações finais: olhando as estradas, as encruzilhadas e os descaminhos 509

BIBLIOGRAFIA 513

ANEXOS

ANEXO 1
Recorte das sequências de negociação de imagens analisadas 565

Sessão de chat 1	[Galanet: Salon de discussion jaune]	[10/03/2004]	565
Sessão de chat 2	[Galanet:Salon de discussion rouge]	[10/03/2004]	568
Sessão de chat 3	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[11/03/2004]	569
Sessão de chat 4	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[12/03/2004]	572
Sessão de chat 5	[Galanet: Salon de discussion bleu]	[19/03/2004]	587
Sessão de chat 6	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[22/03/2004]	595
Sessão de chat 7	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[24/03/2004]	598
Sessão de chat 8	[Galanet: Salon de discussion jaune]	[24/03/2004]	614
Sessão de chat 9	[Galanet:Salon de discussion rouge]	[24/03/2004]	623
Sessão de chat 10	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[26/03/2004]	629
Chat do bar		26 de Março de 2004	632
Sessão de chat 11	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[26/03/2004]	634
Sessão de chat 13	[Galanet:Salon de discussion bleu]	[02/04/2004]	637
Sessão de chat 14	[Galanet: Salon de discussion bleu]	[06/04/2004]	642
Sessão de chat 15	Chat no olho	18 de Maio de 2004	645

ANEXO 2
Tabela-síntese da análise das intervenções que despoletam a emergência do episódio 646

ANEXO 3
Tabela-síntese da análise das intervenções que iniciam a negociação das imagens 648

ANEXO 4
Tabela-síntese da análise do trabalho negociativo presente nos episódios 651

Índice de figuras

Figura 1	Representação das diferentes dimensões da CP, segundo Andrade & Araújo e Sá et al: 2003.	54
Figura 2	Representação das diferentes dimensões da CI, segundo Byram:1997a.	67
Figura 3	Representação das diferentes dimensões da CCI, segundo Byram: 1997a.	68
Figura 4	Print screen de um interface de e-mail.	93
Figura 5	Bartoon do Público, publicado no dia 7 de Dezembro de 2004.	96
Figura 6	Representação das diferentes dimensões de um EIP.	153
Figura 7	Página de entrada numa sessão de Galanet.	290

Índice de quadros/tabelas

Quadro 1	Resumo das diferenças e convergências percepcionadas nos diferentes modelos de competência comentados.	72
Quadro 2	Características linguísticas das SMS (adaptado de Anis: 2004).	97
Quadro 3	Diferenças entre o registo oral e escrito (adaptado de Crystal: 2001).	120
Quadro 4	Percepção do registo usado em chat pelos utilizadores.	122
Quadro 5	Tipologia de *smileys* e respectivas funções pragmáticas (adaptado de Marcoccia: 2000 e Villatarsana: 1999).	135
Quadro 6	Síntese das principais aproximações e distinções entre os diferentes géneros electrónicos.	141
Quadro 7	Síntese das componentes do imaginário dialógico mobilizadas em EIP.	179
Quadro 8	Funções associadas à emergência de marcas transcódicas (adaptado de Simon: 1997).	203
Quadro 9	Estratégias de comunicação segundo Corder (1983).	230
Quadro 10	Estratégias de comunicação segundo Tarone, Cohen & Dumas (1983).	232
Quadro 11	Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990).	234
Quadro 12	Estratégias de aprendizagem segundo O'Malley & Chamot (1995).	236
Quadro 13	Estratégias de comunicação segundo Bange (1992).	238
Quadro 14	Estratégias de comunicação-aprendizagem em chat romanófono.	259
Quadro 15	Ferramentas da plataforma Galanet.	291
Quadro 16	Actividades e instrumentos da fase 1.	294
Quadro 17	Actividades e instrumentos da fase 2.	295
Quadro 18	Actividades e instrumentos da fase 3.	296
Quadro 19	Actividades e instrumentos da fase 4.	297
Quadro 20	Perfil das equipas da Canosessão.	298
Quadro 21	Identificação das sequências de análise.	310
Quadro 22	Categorias de análise do imaginário dialógico em acção.	314
Quadro 23	Funções associadas à emergência de marcas transcódicas (adaptado de Simon: 1997)	315
Quadro 24	Estratégias de Comunicação-Aprendizagem em chat romanófono.	315

Quadro 25	Meios de comunicação não-verbal usados nas intervenções que desencadeiam as sequências de negociação.	464
Quadro 26	Valor comunicativo dos movimentos discursivos que iniciam a negociação.	466
Quadro 27	As diferentes categorias de imagens ao longo dos episódios de negociação.	469
Quadro 28	Processos de negociação envolvidos nas sequências analisadas.	471
Quadro 29	Actividades discursivas envolvidas na negociação de imagens nas sequências analisadas.	472
Quadro 30	Papéis das imagens mobilizadas durante o processo de negociação.	474
Quadro 31	Produtos conversacionais decorrentes do processo de negociação.	475

Lista da abreviaturas

CC = Competência de Comunicação

CCI = Competência de Comunicação Intercultural

CI = Competência Intercultural

CMC = Comunicação Mediatizada por Computador

CP = Competência Plurilingue

DL = Didáctica de Línguas

EIP = Encontro Intercultural Plurilingue

LE = Língua Estrangeira

LM = Língua Materna

LR = Língua(s) Românica(s)

LV = Línguas Vizinhas

QECRL = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SPA = Sequência Potencialmente Aquisitiva

TIC = Tecnologias de Informação e Comunicação

TS = Third Space

INTRODUÇÃO

Introdução - Estradas, encruzilhadas e descaminhos

"Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. (…) Uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens." (Amin Maalouf: 2004, 9)

Assumir e compreender a concepção dialógica do Homem *e* da linguagem, implica, como corolário, a compreensão da natureza dialógica do Homem *com* a linguagem, do Homem *através* da linguagem, do Homem *para além da* linguagem e do Homem *apesar* da linguagem, devido ao papel determinante e fortemente constitutivo que esta assume em relação ao Homem e à sua construção e percepção da realidade e, consequentemente, em relação à forma como ele (se) aprende, (se) apreende e (se) compreende[1] (BAKTHINE: 1977; FRANCHI: 1977; GADAMER: 1995; GERALDI: 2003; WITTGENSTEIN: 1953 e 1959), até porque "*Die Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt (5.6) (WITTGENSTEIN: 1959, 89). Ora, como nos lembra C. Franchi,

"temos que apreendê-la [à linguagem] nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências" (1977, 19).

Ainda de acordo com este autor, as diferentes concepções da linguagem revelam diferentes teorias linguísticas, sendo que essas concepções não são necessariamente incompatíveis, mas antes privilegiam um ou outro ponto de vista. O nosso lugar, na óptica da Didáctica de Línguas (DL), encara a linguagem como (pluri)significativa, constitutiva do resultado dialógico da acessibilidade e compreensibilidade mútua das intenções e expectativas dos locutores, da sua compreensão dos objectivos mediatos e imediatos da comunicação, a partilha de objectos de um universo de referência comum, isto é, da linguagem como só podendo ser significativa por referência ao contexto da situação (cf. FRANCHI: 1977; WITTGENSTEIN: 1953 e 1959). Esta perspectiva leva-nos, na linha destes

[1] Uma das referências que consideramos mais claras acerca do papel constitutivo da linguagem em relação ao pensamento é de Wittgenstein, que se exprime nestes termos: "Was wir nicht denken können, das können wir nich denken; wir können also auch nicht sagen, was wir nicht denken können" (1959, 90).

autores, a considerar que a linguagem não só serve para transmitir experiências aos outros, mas antes para construir experiências com os outros, enformando-as, ou, simplificando, a linguagem enforma e constrói as experiências interindividuais.

Neste sentido, explicitado o lugar de observação, explicitemos o que nos dá a ver esta paisagem: uma linguagem que, numa perspectiva ontogenética, não apenas está no exterior do sujeito, mas é o próprio sujeito, ou, noutras palavras, uma linguagem não entendida apenas como objecto, porque vista como produto, mas antes uma linguagem que assume o seu papel de essência e a relação complexa entre as esferas interior e exterior do Homem, porque entendida como actividade e processo, sempre em renovação transitória.

É esta concepção dialógica e o reconhecimento da sua centralidade na compreensibilidade do mundo (até porque "to imagine a language means to imagine a form of life" de acordo com WITTGENSTEIN: 1953, 8) que parece legitimar a tomada da interacção verbal como alvo de análises diversificadas de tradições investigativas em diferentes áreas disciplinares. Destacam-se, ao nível destas tradições e com influência no ser, saber e saber-fazer da DL, a análise de interacções, a análise do discurso e a abordagem etnográfica (cf. ARAÚJO e SÁ: 2005), que, sendo escolas que configuram de diferente modo o objecto de investigação, criam conhecimento diferenciado acerca dele e das realidades para que remetem, enriquecendo e complexificando as nossas perspectivas sobre ele.

Num contexto mais específico, a análise da investigação portuguesa em DL revela que a interacção verbal, nomeadamente em sala de aula, se assume como área de estudos bastante promovida e relevante, fulcral no desenvolvimento desta área disciplinar, quer ao nível da conceptualização, nomeadamente, na forma como cria e se apropria de elementos heurísticos e conceptuais que a caracterizam, quer ao nível das relações que estabelece com outras áreas do conhecimento, contribuindo para a "emergência, desenvolvimento e consolidação desta área científica" (cf. ARAÚJO e SÁ: 2005; CARDOSO, em curso). Na verdade, "é possível, então, identificar, caracterizar e sistematizar o conhecimento produzido nesta temática específica" (CARDOSO: 2005), o que contribui para a legitimação dos seus estudos, do estatuto de ciência e dos critérios de cientificidade que evoca/provoca/invoca (cf. CANHA: 2001). Na verdade, o estudo da interacção verbal em DL dá sinais de que esta disciplina encontrou um "ailleurs transdisciplinaire et multiforme les moyens de se constituer en discipline plus crédible, ouverte aux influences extérieures" (GALISSON: 1982, 14).

Explicitados brevemente os motivos (trans)disciplinares que nos levaram a retomar o estudo da interacção verbal, convém agora aclarar a nossa predilecção pelo estudo da comunicação electrónica e mais particularmente, a interacção (quase) síncrona multiparticipantes mediatizada pelo computador (daqui em diante designada por *chat*). Comecemos pelo coração para logo nos centrarmos nos motivos da razão, numa tentativa de separar o inseparável.

A primeira razão da escolha desta temática prende-se com a nossa crença no poder das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na comunicação actual (estudos recentes concluíram que a escrita de *e-mails* ultrapassou a correspondência de cartas em suporte papel), sobretudo quando se trata de relacionar pessoas de diferentes proveniências geográficas. E foi a este nível, na experimentação do valor e dos potenciais de aproximação

presentes neste tipo de interacção, a nível pessoal e profissional, que o objecto e os objectivos de estudo se foram definindo e decantando, até se deixarem *ver claramente vistos*.

Ora, se o mote pessoal, a que antes chamei do coração, nos guiou na selecção deste tema (ou terá sido o tema a seleccionar-nos?), a verdade é que os motivos da razão, chamemos-lhe a razão didactizada, cedo se lhe juntaram corroborando a nossa dupla opção temática - TIC e intercompreensão: descobrimos, através da integração no projecto Galanet[2], centrado na noção de intercompreensão e aplicado às Línguas Românicas (LR), que as conceptualizações didácticas acerca da noção de intercompreensão, desenvolvidas em torno de actividades de compreensão e, geralmente, de textos escritos (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2003 e 2004; SANTOS: em curso, para uma síntese e percurso epistemológico de construção deste conceito), se mostravam limitadoras e inadequadas em relação ao objecto de estudo que entretanto se nos revelou. Basta, neste sentido, lembrarmos que o nome inicial deste projecto era "A competência de intercompreensão em Línguas Românicas: estratégias de intervenção junto de um público universitário", título que, à partida, nos coloca diante de três problemas (para não lhes chamar equívocos!) fulminantes: a intercompreensão entendida como competência, do domínio individual, e, por isso, pré-existente à interacção, que é do domínio da intersubjectividade; mesmo partindo do pressuposto que essa eventual competência se adquire e desenvolve através de actividades de interacção (com textos ou sujeitos), como poderíamos distinguir essa de outras competências (de compreensão, de expressão, de aprendizagem, cognitivas, metacognitivas, …)? Finalmente, como poderíamos intervir junto de um público no desenvolvimento de algo que é, no fundo, o objectivo de toda a interacção - não lhe preexistindo portanto - e a fundamentação do agir humano, na linha de Gadamer e de Ricoeur? Quando muito, estaríamos a intervir no desenvolvimento das competências de compreensão, de expressão, de aprendizagem… O nosso objectivo era, então, compreender o conceito de intercompreensão no domínio da interacção verbal, concebendo-o enquanto resultado intersubjectivamente construído, produto do *hic et nunc* da situação de comunicação.

Ainda no decorrer das actividades de Galanet, fomo-nos dando conta de que, "although a good deal of research exists both on computer-mediated communication (CMC) and on cross-cultural communication, rarely are the two areas brought together" (HANNA & DE NOOY: 2004, 257). Na área em que estávamos a desenvolver o nosso trabalho em Galanet - começámos com a conceptualização dos espaços de chat e tentativa de compreender a relevância desses espaços na dinâmica plurilingue romanófona daquele projecto - os conhecimentos de base teórica sobre a CMC eram bastante reduzidos e, quando existentes, quase sempre limitados a estudos em contexto de sala de aula, em que os chats serviam como instrumento de desenvolvimento de competências em determinada LE curricular, numa lógica bilingue. Ora, o que pretendíamos estudar ia para além desse

[2] GALANET (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projecto Socrates/Lingua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com 6 outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Belgica). Mais informação disponível a partir de www.galanet.be .

confronto bilingue em sala de aula com objectivos linguísticos, estendendo-se a contactos interculturais plurilingues em que o objectivo principal era a co-construção da interacção e da intercompreensão. Isto porque sabíamos ou pressentíamos que "although computer-mediated encounters between people of different cultures are an everyday occurrence, their outcome depends on largely unanalyzed assumptions about the ways in which intercultural communication plays out on-line" (HANNA & DE NOOY: 2004, 257). Era claramente desta perspectiva que nos queríamos aproximar, acrescentando-lhe a dimensão plurilingue já que se é verdade que todos os encontros plurilingues são interculturais, nem todos os encontros interculturais são plurilingues.

A fundamentação do nosso trabalho encontrá-mo-la ainda nos referenciais teóricos e práticos de uso das TIC em DL, onde circulavam como definitivas e inquestionáveis certas afirmações ou hipóteses, sintetizadas por Hanna & De Nooy: (2004):

- a Internet como mundo sem fronteiras e apagadora/diminuidora das diferenças culturais ou "culture-free zone, or as a culture in itself" (idem, 258);
- a Internet como meio de acesso rápido às diferenças culturais ("immediate access to otherness", ibidem);
- a comunicação na Internet como prática conforme a outros comportamentos verbais de contacto com a diferença (inter)cultural, isto é, o pressuposto de que "behaviour in CMC simply conforms to more general tendencies in cultural behaviour (…) and reflects the cultural affiliation of participants" (idem, 259);
- a Internet simultaneamente como afiliação e resultado das práticas discursivas culturais, o que implica acreditar "that the nature of CMC is not simply dictated by cultural affiliation, but itself impacts on communicative behaviour, without this impact taking the form of universal conventions of on-line discussion" e que "while CMC might not elide all cultural variation, it might favour certain communicative practices" (idem, 260);

Ora, numa perspectiva que acrescenta ainda o plurilinguismo a este mundo de concepções já pré-estabelecidas porque aparentemente claras e irrefutáveis, a literatura da especialidade tendia a apresentar o contacto *on-line* com as línguas (geralmente da escola) como contendo em si os germes da aquisição, todos os potenciais de aprendizagem, numa clara crença do papel determinante do *input* nessa aquisição, qual método directo ou de imersão virtual. Na sequência desses argumentos, que sempre nos estimularam várias questões cujo eco poderemos encontrar neste trabalho, era, na nossa opinião, necessário debruçarmo-nos sobre eles e, não esquecendo o potencial de aprendizagem linguística que a CMC parecia conter, determo-nos em questões de teor predominantemente comunicativas (de teor sócio-afectivo, linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal), numa perspectiva marcadamente dialógica de co-construção do sentido e dos eventos de comunicação, mais conforme com as nossas convicções acerca do papel constitutivo e construtor da linguagem, que antes expusemos, e acerca da própria evolução epistemológica e conceptual da DL (assunto do próximo capítulo).

Sintetizando o que até aqui fomos argumentando, à luz dos pressupostos acerca das potencialidades da Internet e da comunicação *on-line* e de um posicionamento epistemológico da DL que assume a sua vocação social e interventiva, torna-se importante, para a definição e configuração desta disciplina, tomar como objecto de estudo a interacção verbal plurilingue e intercultural que ocorre nos espaços virtuais, *na* e *apesar da* tradição que anteriormente expusemos, de modo a analisar o seu funcionamento e a relacioná-la com as suas características e finalidades educativas, levando-nos a questionar e problematizar as práticas de linguagem que desenvolve e (re)cria, "no sentido de as tornar mais rentáveis para o processo de ensino/aprendizagem das línguas" (ARAÚJO e SÁ: 2005). Das línguas, das culturas e da comunicação, acrescentaríamos.

Tomar este objecto de investigação como central implica, ao nível do trabalho que desenvolvemos, formular um objectivo de investigação que corporizasse a nossa necessidade de compreender e analisar os processos e mecanismos de co-construção da interacção plurilingue e intercultural com fito na intercompreensão. Essa necessidade, correspondente ao nosso objectivo central, revestiu-se da seguinte formulação:

- analisar o modo como se co-constrói um terceiro espaço discursivo (o espaço da intercompreensão) plurilingue e intercultural e, mais especificamente, o modo como, num Encontro Intercultural Plurilingue (EIP) em situação de interacção sincrónica virtual (chat) romanófona, os sujeitos co-constroem, negoceiam e gerem a intercompreensão, através da mobilização de repertórios plurilingues interculturais de natureza sócio-afectiva, cognitivo-verbal e linguístico-comunicativa.

Ora, um objectivo desta natureza, extremamente vasto e complexo devido à extensão do universo que ocupa e dos referentes conceptuais e teóricos que mobiliza, decidimos circunscrever o âmbito de investigação à análise de episódios de negociação de representações das línguas e dos seus locutores, dos povos e da situação de comunicação, porque, como veremos na revisão teórica dos pressupostos do nosso trabalho, essas imagens perpassam, inevitavelmente, a vivência da alteridade, estando sempre presentes nos EIP e, sendo objecto de tematização discursiva, assumem papéis discursivos variados e influenciam o desenrolar da interacção. Além disso, são momentos de negociação (de ruptura ou de continuação, …) propícios à emergência de marcas de estratégias cognitivo-verbais (a que chamámos neste trabalho, de comunicação-aprendizagem) e dos repertórios linguístico-comunicativos plurilingues dos sujeitos (visível, por exemplo, ao nível da emergência de marcas transcódicas), à re-negociação dos papéis discursivos dos interlocutores, à negociação dos parâmetros de comunicação, ….

Assim, para analisar o funcionamento discursivo destes episódios significativos de um EIP em chat plurilingue romanófono, concebemos as seguintes questões:

- como se articulam as dimensões sócio-afectiva, cognitivo-verbal e linguístico-comunicativa em situações de emergência e de negociação dessas imagens?

- como emergem, se negoceiam e que papéis discursivos assumem essas representações na comunicação?
- que estratégias de comunicação-aprendizagem mobilizam os sujeitos em situações de negociação das imagens anteriormente referidas?
- que papéis e estatutos são conferidos às línguas em presença e como se gerem as línguas de interacção na negociação dessas imagens?

Numa tentativa de responder a estas questões, estruturámos o nosso estudo em duas partes, digamos que canónicas, nos estudos em DL: uma parte que estabelece os alicerces teóricos dessas questões e outra que os exemplifica e amplia através do recurso à nossa experiência empírica, de análise da interacção verbal nos chats que recolhemos.

A parte teórica constitui-se de forma triádica, estando todas as secções relacionadas com as problemáticas que fomos levantando ao longo da fundamentação deste trabalho e com as nossas questões de investigação, a saber:

- a evolução epistemológica da DL ou a localização epistemológica do nosso trabalho;
- a comunicação electrónica, com ênfase e particular detenção nos chats, ou a localização enunciativa e discursivo-textual do nosso objecto de estudo;
- a natureza e conceptualização de um EIP ou a localização didactológica das nossas perspectivas de análise, onde as questões de investigação se adivinham e materializam.

A parte prática constitui-se enquanto testemunho da nossa experiência empírica, estando dividida em três secções:

- o seu desenho investigativo e metodológico;
- a análise dos episódios de interacção significativos, em torno da negociação de representações nos EIP em chat e as conclusões da análise do corpus como resposta às questões investigativas e como contributo para a compreensão do nosso objecto de estudo;
- a revisitação dos pressupostos teóricos, num olhar (re)questionador e “prospectivo”.

Para além destas partes, acrescentámos algumas reflexões finais que servem de balanço da investigação realizada e de reflexão assumidamente pessoal em torno do trabalho final. Resumindo, estudaremos teoricamente as diferentes dimensões de um EIP, enquadradas pelas evoluções na área da DL, mas focalizaremos o estudo empírico nos momentos de emergência e negociação de representações acerca das línguas, dos locutores e da situação de comunicação.

Sabendo que "la didactique fait partie de ces disciplines-carrefours qui empruntent à tant de domaines différents" (GALISSON: 1980, 5), o estudo que pretendemos agora apresentar não poderia senão ser a prova do carácter caleidoscópico da disciplina: na verdade, se olhar predominantemente para o objecto de estudo por um único prisma nos obriga a apreendê-lo numa falsa unicidade e consistência, a nossa proposta chama diferentes

perspectivas de análise (comunicacional, psicológica, sociológica, filosófica …), com vista à compreensão da sua complexidade.

Para concluir, não nos esqueçamos de que todas as pessoas, todas as acções humanas têm uma condição histórica e, por isso, este trabalho é também datado e situado, sendo o produto de uma época circunscrita, dentro de cujos limites e alcances se descobre a história que lhe está subjacente. Assim, estabelecendo relações mais ou menos visibilizadas e intertextualidades várias, este é um trabalho em DL que reconhece os limites e as potencialidades da sua época, que se define para além de si e se expande para universos teóricos e referências metodológicos que estão fora de si, confrontando-os e interrogando-os, mas complementando as suas perspectivas.

Os caminhos percorridos estão sempre presentes, colocaram-nos diante de algumas encruzilhadas onde as opções se foram tomando e assumindo e levaram-nos a descaminhos que invertemos, por nos parecerem menos seguros ou securizantes. Diante de alguns desses aparentes descaminhos decidimos avançar, por não temermos o confronto com o velho (velhas concepções, velhos corpus, velhos saber-fazer, …) e com o Velho do Restelo, de sabedoria e experiência feitos, e por estarmos conscientes do risco que a renovação sempre acarreta:

"Não é fácil estudar o novo. E não é fácil porque o velho tende a atrapalhar, principalmente quando já temos formas consolidadas de ver e interpretar o que nos cerca. Novo sempre requer um novo olhar e novos olhares geralmente geram insegurança naqueles que olham sem fazer uso de referenciais conhecidos, ao mesmo tempo em que provocam a ira daqueles que não querem abandonar a segurança desses referenciais. Partir do que já é conhecido é sempre mais confortável." (NICOLACI-DA-COSTA: 1998, 7)

E, ainda assim, decidir arriscar tantas vezes… Um risco calculado, às vezes!

PARTE 1
Corpo teórico

CAPÍTULO 1 - DA DIDÁCTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA À DIDÁCTICA DE LÍNGUAS: EMERGÊNCIA DE NOVAS E DE VELHAS PERSPECTIVAS NA ANÁLISE DE ENCONTROS INTERCULTURAIS PLURILINGUES (EIP)

"Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes (…)
É chato chegar a um objetivo num instante
Vou desdizer aquilo tudo que eu lhes disse antes."
(Raul Seixas)

1. Introdução

Este capítulo introdutório procura contextualizar a problemática da nossa investigação, recorrendo a uma sistematização necessariamente selectiva de algumas das evoluções que marcaram a DL. Dizemos necessariamente selectiva porque, se é óbvio que todas as evoluções que se operaram neste campo disciplinar tiveram, como não poderia deixar de ser, repercussões várias naquele que se constitui como seu percurso e estado actual, não poderemos recobrir, de forma detalhada, todos os trilhos por onde essa evolução nos conduziu, todos os modos como essas evoluções construíram e alteraram as nossas representações do que é esta disciplina e de como o seu conhecimento se constrói, numa tensão entre conhecimento construído e em construção, mas nunca definitivamente adquirido.

Neste sentido, a citação que seleccionámos como mote para esta secção ilustra quais os nossos pressupostos e os objectivos para este capítulo, e a que o título que lhe demos não é alheio: o trajecto da DL já foi iniciado há algumas décadas e sabemos que continuamos a construir esse caminho influenciados, inexoravelmente, pelo caminho percorrido, mas criando, a cada curva, novas certezas temporárias e novas (in)certezas, novas metamorfoses, novos nomadismos. Na verdade, como tudo o que depende da acção e do pensamento humanos, não sabemos até onde nos leva cada jornada investigativa, até porque investigação e ciência são "o produto do maravilhoso potencial criativo do espírito humano" (LOBO ANTUNES: 2001, 114), isto é, as marcas da criatividade e da imaginação, sempre imprevisíveis.

Assim, trata-se, nesta secção do nosso trabalho, de olhar para alguns episódios da história da DL e tentar fazer emergir as suas marcas na transformação e condução do pensamento actual. É neste sentido que o título remete para a emergência de novas e de velhas perspectivas: por um lado, um novo caminho nunca se faz se não tivermos noção de por onde nos levaram as veredas anteriores; por outro, é preciso admitir que tudo aquilo que designamos por "novo" é, na verdade, fruto de mudança de pontos de vista, de alterações de percepção, de modificação das problemáticas de que nos ocupamos, numa espécie de "intertextualidade" constante entre a investigação já desenvolvida e a investigação que nasce ou, se quisermos, num diálogo permanente entre as diferentes gerações de didactas. Nas palavras de Lobo Antunes, é este carácter da Educação – da DL, na nossa perspectiva – que a condena "à risonha maldição de ser para sempre jovem" (2001, 114).

De acordo com o exposto, torna-se inevitável concordar com Galisson quando afirma que "hier est présent dans aujourd'hui, comme aujourd'hui est présent dans demain" (1980, 3). Neste sentido, "pour donner cohérence et fiabilité au mouvement de renouveau didactique (…), il faut lui restituer ses racines, donc retrouver l'origine des idées sur lesquelles il se fonde" (GALISSON: 1982, 15). É à luz deste princípio que se desenvolve este primeiro capítulo, sendo que avançaremos em duas frentes:

- num primeiro momento, depois de enquadrar a evolução da DL no movimento de renovação e/ou de transição paradigmática e epistemológica, daremos conta de algumas evoluções que ocorreram na disciplina, que tentaremos relacionar, umas mais conceptuais e investigativas, em torno do conceito de "língua", das teorias de aquisição de LE e suas declinações na praxis e nos documentos orientadores, e outras mais profissionais, remetendo para as abordagens e metodologias que enformaram o recurso às tecnologias na sala de aula de LE, por se revelarem eixos fundamentais na compreensão do nosso trabalho;

- seguidamente, baseado naquelas evoluções - porque todos os conceitos remetem para uma paisagem epistemológica e disciplinar situada -, apresentaremos um conceito que definirá a situação de comunicação que analisaremos - o de Encontro Intercultural Plurilingue (EIP) - enquanto confluência de três evoluções na análise das interacções na investigação em DL: do "parler bilingue" ao "parler plurilingue", do exolinguismo monolingue ao exolinguismo plurilingue e da competência intercultural à competência de comunicação intercultural. Todas estas evoluções partem do pressuposto que "lui [bilinguisme] substituer la notion de plurilinguisme implique revisiter d'autres notions, de transformer les représentations qui en découlent" (BILLIEZ: 2005, 323), então, rever e actualizar os instrumentos heurísticos e conceptuais que enformam as actuais investigações em DL.

Estas duas frentes de reflexão permitir-nos-ão, por um lado, compreender a paisagem didactológica que enforma o nosso trabalho, para nela situarmos as nossas reflexões e análises e, por outro, explicitar a emergência da temática deste trabalho, compreendendo as "metamorfoses ambulantes" que percorreram a disciplina e nos levaram a propor a análise de EIP. Este capítulo torna-se, pois, relevante para compreendermos que

> "toute innovation n'apparaît et ne se diffuse en effet que lorsqu'un réseau étendu et donc hétérogène - constitué de noeuds aussi bien scientifiques, techniques, économiques, personnels qu'institutionnels ou idéologiques - est parvenu à mobiliser suffisamment de ressources communes pour la faire émerger puis l'imposer dans son environnement" (PUREN: 2004b, 236).

2. No início era…

A história da ciência e, daí, a história da DL, como nos lembra W. Geraldi, é "a história de seus métodos de descoberta, a história dos princípios estabelecidos, mas não imutáveis, com os quais se torna possível multiplicar enunciados a propósito de objectos construídos também segundo esses mesmos princípios" (2004: 601). É à luz deste princípio que a nossa disciplina não aparece na esfera das diferentes áreas disciplinares com os contornos que a configuram hoje, mas antes revestindo-se de novas aparências e construindo-se como ciência que se envolve numa complexidade nascida do desenvolvimento e dos limites que atingiu.

Podemos identificar três momentos-chave da evolução deste campo disciplinar, didáctica instrumental, didáctica específica e didáctica de línguas ou do plurilinguismo (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ, 2001; retomado em ARAÚJO e SÁ: 2004), nos quais é possível verificar que os seus princípios e discursos (visível também ao nível dos documentos reguladores), os problemas de ensino/aprendizagem das línguas em contexto escolar, as soluções metodológicas e as práticas de sala de aula se desenharam de diferentes formas, devido, na nossa opinião, à influência de três factores: a evolução da própria noção de língua e das teorias de aquisição das línguas, decorrente de investigações nomeadamente nas Ciências da Linguagem e na Filosofia, e, concomitantemente, a forma como essas evoluções se espelham e acompanham a evolução de métodos e abordagens de ensino-aprendizagem, a que a emergência e uso das TIC não são obviamente alheios: "il convient de signaler que, dans un passé relativement récent, l'avènement des approches en L2 allait de pair avec l'avènement d'une certaine technologie" (GERMAIN & NETTEN: no prelo). Estes factores mostram-se bastante relevantes para a compreensão deste trabalho, na medida em que mapearam as nossas escolhas temáticas e conceptuais – a análise de interacções plurilingues em ambientes tecnológicos, no nosso caso, os chats multiparticipantes – e situam a compreensibilidade deste estudo.

O nosso esforço, nesta primeira secção, é compreender, ainda que rapidamente, como estas evoluções ajudaram a traçar o carácter da DL e a consolidar a sua cientificidade (cf. CANHA: 2001; CANHA & ALARCÃO: 2003; GENTILHOME: 1997; PUREN: 1997) – o que implica a especificidade e relevância dos seus conceitos para os actores que deles se servem – , enquadradas por movimentos mais alargados de reflexão sobre o saber-fazer e o saber-ser científicos, à luz de um novo paradigma, entendido como conjunto de um "certain nombre de concepts maîtres et de leurs relations logiques ce qui impose une certaine vision de la réalité" (MORIN: 2001, 27), que não pretende eliminar os conhecimentos já adquiridos, mas antes integrá-los num pensamento mais complexo e holístico (cf. MORIN: 2000).

2.1 Para um (novo) discurso sobre a Didáctica de Línguas

A DL situa-se hoje num mundo da contemporaneidade, fortemente marcado por características que alguns autores designaram por pós-modernas (SOUSA SANTOS: 1989) ou de uma modernidade tardia (cf. GIDDENS: 1994), como a reorganização do tempo e do espaço (daí que noções como mudança, fugacidade, mutabilidade, transitoriedade, des- e re-contextualização apareçam com frequência em estudos que sobre ela se debruçam), a incompletude, a incerteza, a tensão dialéctica entre o individual/local e o global, entre a "erosão dos hábitos e dos costumes tradicionais" e a "emergência de novos mecanismos de auto-identidade" (cf. GIDDENS: 1994, 1), entre um existencialismo revisitado e um novo humanismo.

Neste contexto, trata-se de uma área disciplinar actualmente marcada pelas virtudes de uma consciência crítica que se interroga acerca do próprio progresso; do seu funcionamento ideológico e dos aparatos que coloca ao serviço das suas ideologias; dos seus limites e condições de sustentabilidade (ANDRADE: 2003); das suas explorações interessadas e interesseiras; das suas contradições e efeitos perversos (cf. PUREN: 2001); dos seus laços com outras áreas do saber e do agir humano; e das "transições ecológicas" (cf. BRONFENBRENNER: 2002) - sociais, políticas, geo-políticas, económicas, científicas e epistémicas - que marcam a construção do seu saber disciplinar.

Comecemos por nos centrar brevemente nas evoluções do conhecimento e do saber (-fazer) científico e no protagonismo dos “enjeux” político-económicos e sociais, para depois nos determos naquilo a que decidimos chamar um (novo) discurso sobre a DL, revelador das premonições de D. Coste (2000) acerca do aparecimento de uma nova era desta disciplina, pós-comunicativa.

Afirmaremos, para iniciar, que os problemas do mundo actual se parecem espelhar em falta de compreensão, incompreensões e mal-entendidos (cf. GADAMER: 1995; MORIN: 2001), que enterram as suas raízes na natureza da linguagem, e que o problema da compreensão está na origem das precárias situações político-económicas e sociais e agrava-as:

"le problème de la compréhension est devenu toujours plus actuel ces dernières années - ce qui n'est certes pas sans relation avec l'aggravation de la situation politique mondiale et sociale, et avec l'intensification des tensions qui traversent notre présent. Il se trouve que partout les tentatives de compréhension entre les zones, les nations, les blocs, les générations, échouent parce qu'une langue commune semble faire défaut, et que les concepts directeurs en usage agissent comme des formules magiques qui durcissent les oppositions et aiguisent les tensions, pour la suppression desquelles on en vient à se rencontrer. Il suffit de penser à des termes comme 'démocratie' ou 'liberté'" (GADAMER: 1995, 146).

Tendo consciência de que a investigação, em qualquer área da actuação humana, encontra a legitimação ética das suas problemáticas, das suas práticas e dos seus recursos na confluência com as preocupações, ansiedades e perplexidades do mundo em que se inscreve, postulamos que, ao nível da DL, um novo discurso advirá dos desafios, problemas e perplexidades levantados pelo ensino-aprendizagem de línguas e da comunicação, quer em sala de aula, quer daquela para a qual pretende preparar os seus aprendentes: uma comunicação intercultural e plurilingue, naquilo que se constituirá como ética da compreensão humana (cf. MORIN: 2001, 33). Assim, à luz de uma problemática, sentida como actual e premente, de preparar os sujeitos para intervir num mundo em que diferentes línguas e culturas ganham diferentes protagonismos e adquirem diferentes funções no ordenamento geo-político e estratégico internacional, o que poderá legitimar a existência de um novo discurso da DL?

Primeiro, teremos que afirmar que essa legitimação advirá, antes de mais, da emergência de uma Didáctica do Plurilinguismo (que retomaremos na secção seguinte deste trabalho), a par de abordagens ecléticas e heterogéneas que tomam as situações de ensino-aprendizagem como resultados de condições de existência particulares e tangíveis. Deste modo, concordamos com Araújo e Sá (2004) quando, referindo-se à emergência dessa Didáctica, explica que a legitimação de um novo discurso se baseia numa constelação de factores relacionados e interdependentes:

- as tendências europeias em matéria de política linguística que se começam a desenhar na década de 90 (sobretudo no que diz respeito a uma reflexão sobre o contributo do ensino das línguas para a causa da Paz, para uma cidadania democrática e participante e para a construção de uma Europa multilingue e multicultural);
- a reflexão contemporânea sobre os processos de construção do conhecimento, no quadro de uma epistemologia do complexo e da interdisciplinaridade;
- conhecimento entretanto adquirido e a identidade legitimada da DL.

Estes factores marcam as orientações epistemológicas actuais da DL, uma vez que postulam, não uma metodologia única e global, mas abordagens metodológicas múltiplas, mestiças, parciais, locais e provisórias da aprendizagem, em sintonia com as características antes enunciadas do pós-modernismo ou modernidade tardia.

Por outro lado, não podemos ignorar que a investigação no âmbito do primeiro factor antes identificado se produziu no âmbito de políticas linguísticas (cf. NELDE: 2001) bem demarcadas da União Europeia (como o desenvolvimento da Competência Plurilingue, a promoção do plurilinguismo, o respeito pelas línguas minoritárias, o discurso ideológico da "igualdade na diversidade", a luta contra o domínio de uma *lingua franca*, …), no seio de instituições com financiamentos estrategicamente concedidos por aquela, servindo, de alguma forma, intencionalmente ou não, para legitimar as suas políticas e estratégias de actuação governativa. Neste sentido, conhecendo os objectivos e as tendências económicas, políticas e sociais da União Europeia, perguntar-nos-emos se não estarão a Didáctica e os seus investigadores, onde incluo também este trabalho, a ceder aos impulsos da sua maior

mecenas. Não obstante o mal-estar que estas questões levantam, elas ajudam-nos a olhar para a investigação produzida numa determinada Europa e a questionarmo-nos porque a investigação noutras áreas do planeta, também plurilingues e multiculturais, onde se ensinam LE e onde a Didáctica se marca como território disciplinar, se configura de forma tão diferente (repare-se que as noções de "competência plurilingue" e de "intercompreensão[3]", conceitos actualmente na base de muita investigação na Europa, são praticamente desconhecidos de outros contextos investigativos).

É neste sentido e relembrando a complexidade dos contextos de investigação que gostaríamos de situar o novo discurso sobre a DL que antes anunciamos: numa Europa que se volta para a sua diversidade linguístico-cultural, que a reconhece, assume e encara como característica inalienável e, portanto, como contingência a considerar em qualquer política concebida no espaço comunitário. Tais políticas tornam-se, consequentemente, legitimadas por estudos que tomem e publicitem a diversidade linguístico-cultural enquanto trunfo de unidade, de coesão e de estabilidade. Deste modo, se concebemos a DL enquanto ciência ao serviço da conservação da diversidade linguística e cultural e, por isso, dos direitos humanos e linguísticos, então teremos que a conceber enquanto ciência ao serviço da paz e da cidadania democrática. Deste modo, devemos entender também que essa paz, democracia e cidadania, por exemplo, são conceitos histórica e geograficamente localizados, aparecidos e exaltados em contextos económico-sociais e políticos muito precisos, ideologicamente marcados e intencionalmente proferidos.

Ora, como lembrava Gadamer na citação que dele anteriormente evocámos, a comunicação humana sempre foi um dos maiores problemas da humanidade e não por falta de uma língua única, mas devido à falta de uma linguagem comum entre os homens. Assim, embora não esquecendo o "casamento de conveniência" entre a actual investigação em DL e o discurso político da União Europeia, pensamos que o objectivo fundamental desta disciplina será o de contribuir para um mundo que tenha, efectivamente, lugar para todos, na sua identidade cultural e linguística, no seu ser Homem, com as suas contingências e liberdades, com as suas múltiplas linguagens e identidades (cf. DAHLET: 2004 e 2005; MAALOUF: 1998).

Vejamos, então, como configuramos um novo discurso sobre a DL, conceptualizada como ciência (cf. CANHA: 2001), à luz de um paradigma complexo (cf. MORIN: 1996; MORIN: 2000) e emergente (SOUSA SANTOS: 1987), que percorre também o nosso campo disciplinar (cf. CANHA & ALARCÃO: 2003; SÁ-CHAVES: 2001; SÁ-CHAVES: 2003; TAVARES & ALARCÃO: 2001), e que vem colocar em xeque a ciência clássica e os seus mitos: "o mito do universal; o mito da neutralidade valorativa; o mito do equilíbrio e da ordem como qualidades imprescindíveis para a reprodução dos sistemas sociais; o mito da separação sujeito/objecto; o mito da história como progresso universal, linear e inevitável; o mito da possibilidade de recuperação do todo por meio das partes; e o mito da superioridade

[3] A investigação de Leonor Santos, apresentada no seminário interno do CIDTFF, a 24 de Abril de 2005, confirma que o conceito de intercompreensão emerge, nestes estudos de âmbito europeu, como conceito político enformador das práticas investigativas, o que o distingue de outros conceitos afins como "compreensão, "compreensão multilingue", "actividade metalinguística" e "transferência".

da ciência como forma de conhecimento da realidade" (GERALDI: 2004, 605; cf. CANHA: 2001; MORIN: 1996; MORIN: 2000; PEARCE: 1996; SCHNITMAN: 1996; SOUSA SANTOS: 1987). No fundo, um novo paradigma que "consiste em novas maneiras de pensar sobre nós mesmos, nossa relação mútua e a sociedade em que vivemos" (PEARCE: 1996, 174), rompendo com a "consciência tranquila do positivismo instalado" (CANHA: 2001, 19) e adoptando uma posição questionadora, interpretativa, compreensiva e exploratória, onde está implícita a admissão de uma subjectividade omnipresente e até omnisciente. Convém todavia relembrar, na linha da citação que escolhemos como mote para esta tese, que apesar das rupturas epistemológicas que ocorreram nos paradigmas anteriores (o tradicional e o pós-moderno), "elas continuam e determinam o paradigma emergente" (TAVARES & ALARCÃO: 2001, 97).

Pretendemos, neste momento, confrontar esta disciplina com a contemporaneidade e com o movimento mais lato da evolução da epistemologia científica, inserindo-a na movimentação ainda instável a que Boaventura de Sousa Santos chama "paradigma emergente" (1987). A questão, agora, é a de tentar saber se este paradigma anunciado como emergente naquele ano emergiu de facto (situando-nos à distância de quase duas décadas) e, em caso positivo, como é que o seu surgimento modificou a forma de vermos a DL e o conhecimento por si produzido. Assim, tomaremos como fundamentos de exposição e de argumentação os critérios de definição desse paradigma emergente de Boaventura de Sousa Santos, no seu "discurso sobre as ciências", tentando dar conta da sua pertinência e actualidade à luz da disciplina que nos ocupa, através da exemplificação de cada um desses critérios, ao nível das atitudes dos sujeitos, das temáticas, dos processos e contextos de investigação (cf. TAVARES & ALARCÃO: 2001). Tratar-se-á de uma reflexão que pretende, antes de mais, situar o nosso próprio estudo dentro deste novo paradigma e que, por isso, se restringe ao âmbito da nossa experiência profissional e investigativa. Cremos, portanto, que muitos outros exemplos poderiam ser convocados para corroborar cada um dos aspectos que a seguir desenvolveremos.

- **todo o conhecimento da Didáctica de Línguas é científico-social**, interessado no "inconsciente colectivo" (SOUSA SANTOS: 1987, 39), na sua imprevisibilidade e localização. À luz desta característica, podemos postular que um novo discurso sobre a DL rompe com concepções dualistas como natureza e cultura, contextos naturais e artificiais de aprendizagem, observador e observado, objectivo e subjectivo, eu e Outro, uma vez que estas distinções estão centradas em concepções positivistas da ciência, actualmente em ruptura epistemológica. Assim, o conhecimento produzido pela DL provém de uma interpenetração de áreas de saber ancoradas nas tradições filosóficas, fenomenológicas, hermenêuticas, existencialistas, pragmáticas e interaccionistas (cf. ibid, 42), aproximando-se da humanidade e das suas problemáticas:

"Trata-se, afinal, do processo de construção de conhecimento como prática científica social e culturalmente determinada, que caracteriza a demanda da humanidade na procura de sentido e de explicação para a sua própria existência e perplexidades" (SÁ-CHAVES: 2003, 819).

Deste modo, uma DL que contribua para uma reflexão global sobre o mundo, contribuindo mais para a sua compreensão do que para a sua manipulação (cf. SOUSA SANTOS: 1987, 44), isto é, que contribua para a *fronesis* (entendida como "sabedoria sobre como funcionam as coisas do mundo" ,segundo PEIRCE: 1996, 181) e para a praxis, coloca a pessoa - sujeito, autor e actor - no centro do palco da investigação e já não no laboratório, de forma a promover a comunicação e não só o exame unidireccional.

Neste sentido, exemplos destes sinais aparecem também no discurso recente da DL: a necessidade de entender a interacção não como resultado do confronto do eu e do Outro num determinado cenário prévio e definitivamente construído e objectivamente compreendido, mas antes como lugar de co-construção de sentidos partilhados; a ruptura da distinção LM e LE, aproximando-as como sinais de uma mesma capacidade de linguagem e de construção do mundo; a preferência por abordagens que privilegiam uma aproximação complexa e holística dos fenómenos educativos e, mais especificamente, a preferência por investigações de tipo qualitativo e a emergência de uma abordagem compreensiva, onde ganham novos espaços e legitimidades metodologias como o paradigma indiciário (cf. GERALDI: 2003; GINZBURG: 1989) e abordagens metodológicas predominantemente interpretativas (cf. CANHA & ALARCÃO: 2003, 511). Resumindo, um "conhecimento prudente para uma vida decente" (SOUSA SANTOS: 1987, 37), ilustrador de um paradigma que é científico, na forma como conceptualiza a investigação e os percursos de investigação que realiza, e social, no modo como centra as suas problemáticas na tessitura do seu tempo.

Exemplificando, à luz de uma crescente preocupação com a integração dos sujeitos nas actuais sociedades super-complexas, ganham novo fôlego os estudos sobre as dinâmicas das/nas comunidades plurilingues e interculturais e sobre as múltiplas literacias que os sujeitos são chamados a desenvolver (cf. MELO & SANTOS: 2005).

Esta dimensão social é ainda corroborada pela seguinte afirmação:

"Assume-se que a DL se configura enquanto área científica na sua vocação social, ou seja, na vontade de ver legitimados e considerados úteis os saberes que produz pelos terrenos de actuação sobre os quais se debruça, em particular pelos agentes educativos, e, consequentemente, na sua natureza dialógica" (ARAÚJO e SÁ: 2005).

- **todo conhecimento da Didáctica de Línguas é local e total** – como observa Sousa Santos, "na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização" (1987, 46), cingindo-se e restringindo-se a objectos muito (de)limitados e espartilhados da realidade, numa lógica disjuntiva (cf. MORIN: 1996, 275: MORIN: 2001). Ora, uma DL conceptualizada à luz do paradigma emergente reconhece que o conhecimento deve ser total, ou, para ser mais específico, deve aspirar à totalidade, enquanto realidade não parcelar, não sujeitando os fenómenos sociais e educativos a reducionismos arbitrários (de tipo, por exemplo, deterministas, puramente descritivos e pretensamente omniscientes) e, sem contradição com esses pressupostos, "assumindo a segmentação da experiência humana como forma normal de pesquisa, de evolução científica e de construção de conhecimento" (TAVARES & ALARCÃO: 2001, 102). Além disso, reconhece que o saber emerge de múltiplas confluências

discursivas e praxeológicas, onde outras áreas científicas e outros modos de "fazer ciência" se podem cruzar, numa mestiçagem epistemológica e interpretativa. Como exemplo desta característica, referimos o modo como erigimos este estudo, onde conjugámos investigações e/ou discurso literários (poesia, romance, …), filosóficos, da Matemática e da Física (noutra secção, referir-nos-emos à Teoria do Caos e ao Efeito Borboleta), mostrando que todos eles concorrem, efectivamente, para uma aproximação e compreensão situada do nosso objecto de estudo.

Por outro lado, conhecendo as suas contingências espaciais e temporais, a investigação e o conhecimento em DL deve ter consciência do seu carácter local e efémero, para as quais nos remetem as seguintes palavras de D. Coste.

"Aussi dans bien des cas, la didactique des langues et les pratiques enseignantes se sont construites sur le mode du cloisonnement. Apprendre une langue étrangère nécessiterait en quelque sorte d'en préserver le périmètre contre les autres langues, surtout lorsqu'elles sont voisines (par exemple, le portugais et l'espagnol). Ces présupposés semblent désormais assez largement dépassés. Ils perdurent pourtant, et ne vont pas, loin s'en faut, dans le sens des circulations (…)." (COSTE: 2001)

À luz destes princípios, uma abordagem do ensino-aprendizagem de línguas que se pauta, já não por uma didáctica das línguas estrangeiras, religiosamente separadas e radicalmente incomunicáveis, mas por uma Didáctica do Plurilinguismo, tende, de imediato a complexificar-se, porque inscrita sob o signo da pluralidade (cf. COSTE: 1995): da pluralidade de línguas e de culturas, dos objectivos e das trajectórias de aprendizagem e, concomitantemente, das escolhas curriculares, pluralidade dos modos de acesso às LE e de contacto formal e informal com elas, pluralidade dos actores e das instâncias implicadas nas escolhas e nas políticas linguísticas. Esta pluralidade, aliada à complementaridade que integra todos esses elementos, alimenta e complexifica noções como currículo em línguas (cf. COSTE: 1995), passando a integrar dimensões à partida negligenciadas mas extremamente relevantes para explicar a construção de uma Didáctica da pluralidade: a dimensão informal do contacto de línguas e a tomada em consideração e consequente integração dos resultados das experiências de vida dos sujeitos naquilo a que poderemos chamar "capital plurilingue" em formação. Mais: a descrição de contextos plurilingues, "met en cause la pertinence de certaines notions-clefs de la didactique et rend caduques les tensions qui en parcourent le champ" (DABÈNE: 2000, 9), tornando obsoletas algumas linhas de força que giram sobre 3 pólos: os conteúdos, o aprendente e o(s) contexto(s) de apropriação - contextos estes que se alargaram e que levaram os investigadores a passar do estudo da aprendizagem formal (em contextos pedagogicamente guiados) ao estudo de formas de aquisição mais informais e empíricos (ibidem, 10), de que o nosso estudo é também um exemplo. Do mesmo modo, essa pluralidade fomenta as relações entre diferentes áreas disciplinares e promove práticas transversais e transdisciplinares, reveladoras das tensões entre as dimensões local e total do conhecimento.

Além disso, compreendemos como alguns dos conceitos até então intocados pela DL (por exemplo, locutor nativo) e a tríade professor-aluno-língua estremecem diante da observação e análise de situações de aprendizagem "à margem", como os falares urbanos e a sua co-construção colectiva, reveladoras de um "plurilinguisme recréé, assumé et, à son tour, constitutif d'une identité collective" (DABÈNE: 2000, 12) ou mesmo na tomada de consciência pelo aprendente, pelo professor e pelo investigador, da distância entre a(s) sua(s) língua(s) de referência e a(s) sua(s) língua(s) de pertença sócio-afectiva e identitária (para esta distinção, DABÈNE: 1994c). No fundo, o estudo de contextos "marginais" de aquisição linguística e de comunicação conduzem à emergência de novas ferramentas heurísticas, transversais em relação às precedentes, onde noções de mestiçagem, herança, referência ou pertença conquistam um lugar de destaque.

E o conhecimento produzido pela DL é ainda total e local noutra acepção: esse conhecimento pertence à Didáctica enquanto ciência que o produziu (composição individualizada), mas igualmente a outros campos disciplinares (composição multi- e transdisciplinar) - Sociologia, Psicologia Social e Psicologia da Linguagem, Linguística, ... - que neles buscam e/ou servem de ancoragem e compreensibilidade, fora do ecossistema de origem (cf. SOUSA SANTOS: 1987, 50). As seguintes palavras, acerca da delimitação do conceito de Didáctica, servem para explicitar o que antes dissemos:

"A **didáctica é pois uma nova disciplina**, que instaura uma relação não hierarquizada com outras disciplinas, afirmando-se na sua **transversalidade** relativamente a elas mas também na **responsabilização** plena pelas suas teorias, na **especificidade** das suas interrogações e respostas"[4] (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1989, 133).

O mesmo acontecerá, obviamente, em sentido inverso, ou seja, na procura de conhecimentos, pela DL, para encorpar e conceber sentidos e direcções para as suas práticas e dinâmicas teóricas. Assim, as redes transdisciplinares de conceitos e de teorias que se geram contribuem para a compreensão do conhecimento científico-social da DL, a que antes nos referimos, constituindo-se enquanto fusão original de conceitos, teorias, epistemologias, cânones, para dar conta da complexidade, quer de fenómenos localizados de uma determinada realidade, quer de fenómenos abrangentes sobre os quais se exige maior distância e a construção de uma "metaponto de vista" (MORIN: 1996, 281), ainda que limitado e frágil. É esta também a opinião de R. Vion quando afirma:

"Si la santé d'une langue peut se mesurer à sa capacité à intégrer des emprunts, celle d'une discipline doit s'illustrer dans sa disponibilité à entendre le discours des autres et à s'approprier certains de leurs concepts. Mais la pluridisciplinarité ne peut se concevoir que si chaque discipline assume un territoire, une spécificité" (1992, 210).

[4] O negrito é das autoras.

Remetemos, aqui, por exemplo, para os estudos acerca das "representações" em DL que, partindo das investigações produzidas noutros campos disciplinares, como a Sociologia ou a Psicologia Social, se apropria dos seus conceitos e do conhecimento sobre eles produzido, adoptando e adaptando o discurso "alheio" à sua voz, contribuindo, desse modo, para a vitalidade dos contextos locais e totais de produção de conhecimento[5].

Tais acepções são corporizadas no discurso da DL, ao nível, por exemplo, da desmultiplicação dos contextos e dos modos de apropriação linguística, levando ao que L. Dabène chama emergência de uma "didactique plurielle" (2000, 13), advindo essa pluralidade de uma abordagem sistémica e pluridisciplinar:

"Ce qui différencie en effet la didactique des langues d'autres disciplines telles que la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle ou la linguistique, c'est fondamentalement son approche **systémique**; et ce souci constant de resituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble - même et surtout s'il a fallu l'isoler dans un premier temps -, est lié à son projet constitutif, à savoir proposer aux enseignants et aux apprenants des moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/apprentissage qui se définit essentiellement par sa **complexité**" (PUREN: 2001, 1).

- **todo o conhecimento da Didáctica de Línguas é auto-conhecimento** – relacionado com o ponto anterior e tendo em conta o que antes afirmámos acerca da falta de pertinência e o erro que seria a distinção entre sujeito e objecto na DL – visto que no centro do seu objecto de estudo, está, claramente, o sujeito –, afirma-se que o conhecimento produzido por esta disciplina remete directamente para os sujeitos, para o "nós" constitutivo das investigações. Neste sentido, como lembra Sousa Santos, o acto de conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis (cf. 1987, 51), fazendo regressar os sujeitos aos cenários da investigação, sem os quais os palcos ficariam vazios ou esvaziados da sua cientificidade. Ora, este facto traz consequências ao fazer-didáctico: trazendo o sujeito para a investigação, trazem-se, por um lado, as suas subjectividades, incertezas e inseguranças, por outro, as intersubjectividades que com outros sujeitos construiu, e, finalmente, a impossibilidade, agora reconhecida, de ser neutro (nas metodologias adoptadas, nas perspectivas exploradas, nos objectos de estudo definidos, …) e a auto-referencialidade do conhecimento que produz.

Neste sentido, uma investigação em DL pode dizer-nos tanto acerca do sujeito estudado, como do investigador: "o objecto é a continuação do sujeito por outros meios" (SOUSA SANTOS: 1987, 52) ou "o observador deve observar-se a si mesmo observando aos outros" (MORIN: 1996, 280). Faz sentido pensar aqui, por exemplo, no recente debate em DL acerca das relações entre a comunidade de didactas e os professores no terreno (cf. ARAÚJO e SÁ: 2002; CANHA: 2001; VIEIRA: 2002), que nos fazem pensar no quão ambíguos e periclitantes são os discursos e as acções destes e entre estes autores/actores.

[5] Por este motivo nos parecem discutíveis as seguintes palavras de G. HOLTZER quando, ao pretender explicar a necessidade de definir e limitar o conceito de estratégia em DL, afirma: "toute discipline qui veut revendiquer un statut scientifique doit se construire sur un noyau terminologique propre, se constituer un ensemble conceptuel spécifique, le degré de scientificité variant selon l'indice de cohérence de l'ensemble" (1998, 43).

Assim, se é verdade que estes estudos foram encetados pelos investigadores em Didáctica, numa tentativa de perceber as dinâmicas estabelecidas entre os vértices do tríptico didáctico (cf. ALARCÃO: 1994), a verdade é que o conhecimento entretanto produzido serve para explicar os fenómenos sócio-educativos e investigativos e, assim, para nos expor e explicar a nós mesmos, num espelhamento auto- e hetero-revelador. Do mesmo modo, têm emergido investigações a que chamaríamos "meta-didácticas", debruçadas sobre as atitudes e representações dos sujeitos, em geral, e dos investigadores, em particular, acerca do conhecimento científico, da própria Didáctica e das suas práticas profissionais (cf. ARAÚJO e SÁ: 2002), que servem, antes de mais, para questionar as condições de existência e de evolução da própria disciplina.

- **todo o conhecimento da Didáctica de Línguas deve constituir-se em senso comum,** e como tal deve *ser* e *estar* orientado para a praxis, uma vez que, de acordo com os pressupostos anteriormente explicitados, "o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático" (SOUSA SANTOS: 1987, 55). Vejamos como este último teorema se consubstancia na DL: produzindo (auto)conhecimentos e (auto)desconhecimentos no diálogo com outras formas de saber, esta disciplina procura reconciliar-se com o senso comum enquanto forma de rentabilização e de enriquecimento da relação do Homem com o(s) seu(s) mundo(s). Neste sentido, o conhecimento que produz deve circular de forma clara, transposto para um discurso social, deve estar acessível enquanto nova forma de racionalidade e de interpretação dos fenómenos educativos, enformados por contextos político-económicos e sociais complexos. Dito de outra forma, o conhecimento produzido pela DL deve contribuir para a inteligibilidade do mundo, tornando-o cognoscível, aproximando-o dos sujeitos, aumentando o seu *savoir-vivre* e *savoir-être* e afirmando a vertente prática e a validade do conhecimento que produz (cf. CANHA & ALARCÃO: 2003).

Chamamos, como exemplo, os estudos acerca das "características" idiossincráticas dos sujeitos (em que se incluem os trabalhos sobre as representações) e aqueles que tomam como objecto de estudo as suas perspectivas pessoais, numa clara valorização da perspectiva émica da produção e circulação do conhecimento e de investigações caracterizadas pela sua natureza etnográfica, de forma a que os sujeitos se reconheçam no discurso investigativo e se sintam encorajados a revisitar as suas concepções e práticas, o que constituiria a legitimação final da disciplina.

As investigações e concepções em torno de um novo modelo e discurso de DL só poderão encontrar o seu espaço de concretização se a disciplina for capaz de tornar o seu discurso permeável à prática e ao entendimento dos actores que os transpõem *para* e actualizam *na* sala de aula. Neste sentido, se for capaz de transformar os seus pressupostos científicos em senso comum dos seus orquestradores, saindo dos tradicionais locais de produção e efectivando-se em práticas escolares, privilegiados locais de execução, capazes de legitimar o valor da investigação produzida e de a enriquecer pela retroacção das práticas, fortalecendo "os laços entre as dimensões *investigativa* e *profissional* da Didáctica" (ibidem, 508), através de uma relação dialéctica. No fundo, se for capaz de se situar "para lá dos

meios das actividades individuais e dos compromissos pessoais" (GIDDENS: 1994, 11), procurando outros lugares de identificação e realização do seu discurso.

Assim, de acordo com o que afirmámos em torno daquelas características, podemos falar de um paradigma emergente na DL que nos parece já existir nos interstícios das investigações e das práticas, que se foi adivinhando nos exemplos que fomos chamando. Um paradigma que postula "em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente" (SOUSA SANTOS: 1987, 28). Estes princípios, anunciados em diversos momentos deste capítulo, levam-nos a postular e a aceitar a transitoriedade dos conceitos e das problemáticas que corporizam as áreas do saber, onde incluímos a DL, diante das suas ambiguidades, das suas heterogeneidades e das suas múltiplas contradições (cf. PUREN: 1997, 117). Trazem-nos, ainda e mais uma vez, ante a necessidade de localizar temporal e geograficamente o conhecimento produzido, para melhor compreender o seu impacte nas conceptualizações actuais e a necessidade de reconhecer uma "cultura do risco" (GIDDENS: 1994, 3) na compreensão do mundo.

Deste modo, e para concluir a nossa exposição nesta secção, pode ser pronunciado um novo discurso sobre a DL à luz de um retorno à humanização das ciências e uma fuga à natureza desumanizante dos seus métodos positivistas e dos seus pontos de vista mutilantes. A DL deveria, então, na nossa opinião, aceitar, sem complexos de inferioridade face às ciências ditas exactas, o saber científico que produz e os métodos através dos quais este é adquirido e reconhecer que qualquer saber por si mesma construído se submete a princípios como provisoriedade, transitoriedade e imprevisibilidade, com contas a prestar ao seu tempo, colocando os sujeitos no centro da sua agenda de trabalhos e não os tratando como simples objectos de investigação, através da adopção de uma perspectiva humanizante da ciência, conforme já preconizado por Gadamer (cf. PUREN: 1997; ROY & STAROSTA: 2001; MORIN: 1996).

Uma perspectivação da DL através de olhos hermenêuticos como esta que aqui perspectivamos não pretenderia a um conhecimento universal, mas antes a um conhecimento situado, preocupada mais no processo de compreender do que no produto final. Neste sentido, a DL teria o papel de "not figure out how to make understanding happen, but rather to explore the everyday happening of understanding that gives communication its meaning" (ROY & STAROSTA: 2001, 8). Além disso, se "o que hoje chamamos o 'velho paradigma' do conhecimento é, em realidade, o produto de uma revolução anterior da comunicação produzida pela escrita e, mais tarde, pela imprensa como meio primário de comunicação" (PEARCE: 1996, 175), então, à luz da (r)evolução introduzida pela Internet e os seus meios de produção e circulação de conhecimento e de comunicação (cf. GIDDENS: 1994), poderemos, também aqui, situar o novo paradigma (idem) e, à luz dele, criar novas ideias e novas formas de pensar e de agir, questionando as velhas práticas e concepções e tentando averiguar se a DL se está a adaptar às novas circunstâncias (cf. DIAS de FIGUEIREDO: 2001).

Terminamos esta secção do nosso trabalho com as palavras ilustrativas acerca da renovação de um discurso da DL, pela boca de um dos seus actores, reveladoras da forma como esta disciplina se vê à luz dos desafios da contemporaneidade:

"les enjeux ne sont pas alors seulement descriptifs ou scientifiques et on retrouve des polémiques, des débats globaux à forte implication éducative, sociale et culturelle" (COSTE: 2000, 211).

2.2 Evolução conceptual da DL

Falar em DL, da sua evolução conceptual e epistemológica e da mutação paradigmática que percorre também esta área, coloca-nos, antes de mais, diante da necessidade de compreender a forma como o próprio conceito de "língua" foi sendo "decantado", para utilizar a terminologia de Puren (1988), ao longo das frequentes evoluções e revoluções nesta disciplina, até porque, como nos mostra Wanderley Geraldi (cf. 2005), se as preocupações com a língua e a linguagem marcam, desde o início, a modernidade, marcam também, inevitavelmente, a pós-modernidade/modernidade tardia, que descrevemos brevemente no capítulo anterior, pela forma como questionam as práticas de sala de aula e as teorias que as enformam, nomeadamente acerca da aquisição de LE, estas na tradição da "cultura eurocêntrica em que estamos mergulhados" (idem).

Assim, sentimo-nos aqui também obrigadas a começar por definir, de forma claramente pessoal, o termo-chave com que nesta secção trabalharemos – língua – tentando reconstituir a sua evolução a par das diferentes abordagens de uso das TIC e de teorias de ensino-aprendizagem, uma vez que cremos que os seus percursos estão relacionados e explicitar essa conexão é útil para compreender a articulação que estabelecemos, neste trabalho, entre a participação em chats plurilingues e o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, ambos remetendo para usos individualizados e idiossincráticos das LE e das TIC e para uma "outra" era da DL, preocupada com a formação dos sujeitos para participar em EIP.

Para tal, articularemos a nossa descrição em torno de três estádios de evolução da DL – instrumental, de língua e do plurilinguismo – , estádios que não consideramos estanques e compartimentados, mas antes situados num *continuum* e numa rede de mestiçagens que se prolongam até hoje, quer nas práticas de sala de aula, quer nos seus discursos reguladores, quer ainda nos seus instrumentos de trabalho. Assim, mau grado a conotação depreciativa do termo "caricatura", pela extrema simplificação que implica, tentaremos caracterizar a evolução da DL recorrendo a traços largos de um esboço que colocará em evidência os aspectos que nos parecem de realçar: uma caricatura da evolução desta disciplina.

Durante o seu primeiro reinado, chamemos-lhe Didáctica Instrumental (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ, 2001), a DL é uma disciplina com pendor aplicacionista, afastada dos terrenos de actuação, focalizada sobre “le mode (produit), celui des résultats de recherches que les enseignants vont pouvoir intégrer directement dans leurs pratiques” (PUREN, in GALISSON & PUREN, 1999: 5). Trata-se, nas palavras de Idália Sá-Chaves, de uma Didáctica associada de forma muito estreita à noção de método e da eficiência do ensinar, com "um fundamento prescritivo e normativo" (2003, 823), que nunca, ao que nos parece, a abandonou completamente.

Neste sentido, o conceito de Língua e, mais especificamente de LE, aparece enformado por princípios estruturalistas e altamente formalistas, em consonância com a linguística estrutural ou o estruturalismo distribucional representado por Bloomfield, que os vêem como conjuntos de regras, como sistemas constituídos por múltiplos elementos transferíveis de uma língua para a outra, adoptando um conjunto de princípios e de regras de equivalências formais e semânticas. Cada língua é, então, entendida como um conjunto de possibilidades de (re)criação, um conjunto de sintagmas substituíveis por outros semelhantes e a capacidade de trabalhar as línguas neste molde constituiria a competência linguística a ser desenvolvida em aula de LE, isto é, a "capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales" (GALISSON: 1980, 14), através do recurso a um novo código.

Assim, podemos trazer para esta nossa conceptualização do que foi a evolução da nossa disciplina o modelo ilustrativo daqueles princípios: o do locutor poliglota, como sujeito que possui a mestria de vários idiomas, sendo cada um justaposto ao anterior, num sistema de adição contínua e sequencial. Cada língua seria, pois, o compartimento encerrado de uma casa já construída a que se acrescentariam, sucessivamente, novas divisórias, não alterando a sua estrutura inicial.

A disciplina afirma-se, *grosso modo*, neste período, enquanto espaço de desenvolvimento de instrumentos e técnicas ao serviço da formação de professores, formação esta que é tanto mais sucedida quanto melhor o professor for capaz de aprender a manipular esses mesmos instrumentos e técnicas (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 2001; GERMAIN: 1993). Neste sentido, a orientação do processo de ensino-aprendizagem e o programa de estudos é pensado em termos de ensino, isto é, centrado na figura do professor, o que tem claras implicações na forma como as tecnologias, num período de revolução tecnológica (cf. PUREN: 2004a), são aproveitadas na sala de aula. Esta perspectiva é, na verdade, visível quer no modelo de complementaridade, quer no modelo de integração (PUREN: 2001; PUREN: 2004b):

- modelo de complementaridade (até à década de 1960): dependência das tecnologias em relação ao professor e aos conteúdos, enquanto auxiliar e mão-de-obra ao serviço do professor, durante os períodos das metodologias directa e activa, em que se pretendia a aquisição de competências orais através da reprodução dos enunciados áudio (cf. GERMAIN: 1993, 131), até às abordagens SGAV.

- modelo de integração (dos anos 50-70): modelo em que as tecnologias já não são dependentes mas centrais nos processos de ensino-aprendizagem, constituindo o núcleo duro em torno do qual planam as metodologias e as práticas de ensino-aprendizagem. Há pois uma centração na metodologia constituída *com* e *através da* tecnologia. Os autores deste modelo postulam que as tecnologias apresentam por si só certas potencialidades didácticas e provocam, através do seu uso, efeitos didácticos, princípios que são postos à prova com as metodologias áudio-orais americanas (anos 50-60) e com as metodologias SGAV francesas (anos 60-70), com prioridade dada à expressão e compreensão oral (cf. GERMAIN: 1993, 154).

Decorrentes deste ponto de vista reducionista da concepção de língua e da função das tecnologias, foram imaginadas "les 'machines à enseigner', où l'exercice structural était devenu le mode unique d'enseignement, et dont le programme fixait à l'identique la gradation des contenus pour tous les apprenants et toutes les situations d'enseignement/apprentissage" (PUREN: 1999, 27; cf GERMAIN: 1993). Neste sentido, o mesmo autor refere que estas práticas foram o resultado da crença de um casamento feliz entre a linguística estrutural e distribucional, uma concepção behaviorista da aprendizagem de LE e o gravador que "répétait mécaniquement la voix humaine sans la comprendre" (idem, 28).

Este período da DL, cujas práticas escolares pressupunham um "apprenant comme sujet ideal confronté à une langue idéale dans un environnement stérilisé" (PY: 1994, 45), excluía quase totalmente a cultura das práticas de sala de aula (cf. GERMAIN: 1993, 161) e não levava em conta factores importantes e decisivos da aprendizagem, como o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e as condições em que a aprendizagem tinha lugar, por exemplo, as características dos contextos de acção, considerados "homogéneos, estáveis e bem determinados" (SÁ-CHAVES: 2003, 826), a que um método particular, enquanto receita pré-determinada, dava resposta. Tais concepções são, portanto, explicáveis à luz do Behaviorismo aplicado ao ensino de LE e à ideia de que "o conhecimento de uma língua não pode ser descrito senão a partir de comportamentos e produções linguísticas observáveis e que a sua aprendizagem deve ter como único objectivo a realização de tais comportamentos e produções" (SKINNER, citado em GALISSON & COSTE: 1983, 93).

É na sequência da constatação da multiplicidade de situações de comunicação e de características dos aprendentes (afectivas, cognitivas, sociais …) que se desenvolverá o segundo período desta disciplina, o de uma Didáctica Específica ou da Língua (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ, 2001; ARAÚJO e SÁ: 2004), que "corresponde a um esforço de autonomização da Didáctica enquanto disciplina científica autónoma, o que lhe vai exigir a delimitação de um objecto de investigação próprio, identificado com a aula de uma dada língua e a interacção que nela se vai co-construindo" (ARAÚJO e SÁ: idem; ver também CANHA & ALARCÃO: 2003; GERMAIN: 1993; PUREN: 1999). Assim, a Didáctica Específica, num movimento maior da Didáctica enquanto "ciência de ensinar", procura os seus critérios de cientificidade, que passa pelo reconhecimento dos diferentes contributos disciplinares a

que foi beber a sua inspiração heurística e epistemológica[6], a que Puren chama "forte diversification des théories de référence" (1999, 48), demarcando-se da linguística aplicacionista e, desse modo, contribuindo para a complexificação do próprio conceito de língua (cf. DABÈNE: 1990, citado em CANDELIER: 1995). Este conceito aparece, então, nesta fase, na sua multidimensionalidade e no seu ecletismo:

- é um objecto social e, como tal, visível e tornado visível;
- é um objecto natural, não terminado e pré-existente à sua aprendizagem e descrição;
- é simultaneamente objecto e instrumento, constituindo-se como conteúdo a ensinar e meio de ensino;
- constitui-se enquanto um conjunto de saberes e de saber-fazer.

É esta noção de língua, predominantemente pragmática (cf. GERMAIN: 1993) e assente quer na gramática funcional e enunciativa, quer no modelo de competência de Chomsky (cf. GALISSON & COSTE: 1983, 129-130), que passa a fazer parte do currículo de ensino-aprendizagem de LE, enformado pela abordagem comunicativa (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1992), que coloca em relevo a multidimensionalidade do objecto-língua através do estabelecimento de uma constelação de dimensões que constituiriam a Competência Comunicativa – situacional, psicológica, referencial, discursiva, social e cultural (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1992; PUREN: 1999). Neste sentido, o objectivo de ensino-aprendizagem deixa de ser a aquisição de uma competência linguística por parte dos aprendentes, mas a de uma competência de comunicação[7], isto é, "une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation" (GALISSON: 1980, 14), objectivo servido, na nossa opinião e *grosso modo*, pelo modelo da gramática funcional e enunciativa (com ênfase nas tipologias de actos de fala desenvolvidos por Searle) e por teorias cognitivistas interpretativas da aprendizagem de línguas (ver ELLIS: 1985; FAERCH & KASPER: 1983; GAONAC'H: 1990). Estas teorias, influenciadas pela Psicolinguística (BRONCKART: 1994, para uma síntese) e por novos modelos de explicação da aquisição da linguagem, nomeadamente pelo conhecimento desenvolvido acerca do desenvolvimento e da activação de estruturas mentais (cf. BRUNER: 1983; PIAGET: 1969 e 1977; VYGOTSKY, 1985) e dos modos de tratamento específicos que cada sujeito aplica nas suas actividades de compreensão e de expressão linguística, centravam-se na noção de interlíngua (CORDER: 1983; FAERCH & KASPER: 1983; GASS & SELINKER: 1982;

[6] ANDRADE & ARAÚJO e SÁ referem, por exemplo, a sociolinguística, a pragmalinguística, a teoria da enunciação e a linguística textual (1992, 42).

[7] Apesar desta mudança de ponto de vista acerca da linguagem verbal, em contextos de provas académicas, não se verificam as mesmas alterações, já que, de acordo com CANHA (2001), há uma preferência, neste período, por temáticas que remetem para um conceito de língua como sistema formal em que, por exemplo, as temáticas em torno do ensino/aprendizagem da gramática adquirem bastante relevância. Estes resultados mostram, assim, as diferentes velocidades a que ocorrem as diferentes dimensões na nossa disciplina e evidenciam a dificuldade de demarcar os períodos que delimitámos na DL.

KELLERMAN: 1984; PORQUIER & ROSEN: 2003) e na análise dos erros nas produções dos aprendentes (num claro privilégio da perspectiva do investigador), por referência à norma monolingue e ao nativo (cf. GALLIGANI: 2003, para uma síntese destes estudos). Postulava-se, numa perspectiva que entendia o bilinguismo como prática simétrica de duas línguas, que os erros dos aprendentes se deviam a fenómenos de transferência, ou como se pretendia, de interferência do sistema da LM na língua-alvo, sendo, por isso, evidências da sua interlíngua.

Resumindo, de acordo com estes pressupostos, reveladores de um paradigma interpretativo de tipo cognitivista[8] (cf. BRONCKART: 1994, 13-25) e de uma relação pedagógica centrada no aluno (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1992, 47-67), e à luz da abordagem comunicativa, insiste-se no valor utilitário e no funcionalismo da LE e, ao mesmo tempo, na identidade linguístico-cultural dos aprendentes e, portanto, no papel da LM no processo de aprendizagem (entendida, como vimos, enquanto fonte de comparações e, portanto, enquanto eventual causadora de erros). Àqueles valores utilitário e pragmático das LE e à revolução da informação e da comunicação (cf. PUREN: 2004a) corresponde a convicção de que os métodos áudio-orais e os SGAV seriam incapazes de provocar verdadeiros diálogos entre os aprendentes e a máquina de repetição e, como tal, preconiza-se a simulação de situações reais de comunicação e a utilização de documentos autênticos, escritos ou áudio-visuais, sendo que estes, embora não tendo sido concebidos para utilização na sala de aula, potenciariam interacções mais realistas e fariam resvalar o pêndulo da esfera da aprendizagem para a esfera da aquisição, de acordo com a distinção proposta por Krashen (1981), no âmbito de uma Abordagem Natural (cf. GERMAIN: 1993, 243). Todavia, como nota Puren, "la théorie de l'apprentissage implicite est (…) d'inspiration béhavioriste, puisque l'on cherche à y établir des liens immédiats entre des situations de communication déterminées et des formes linguistiques données" (1999, 47), ou seja, trata-se de encontrar, no documento ou na interacção supostamente autênticos, formas da LE onde esteja transposto conhecimento da LM, naquilo que Besse & Porquier (1991) designam por "transposição" de conhecimentos linguístico-comunicativos adquiridos.

Aparecem, assim, enformados por esta paisagem didactológica, os estudos sobre a comunicação exolingue (PORQUIER: 1994), o bilinguismo e o modelo de locutor bilingue em sala de aula, ainda de algum modo influenciados pelo modelo da gramática estrutural e generativa-transformacional, considerando-se, inicialmente, que bilingue seria todo o sujeito capaz de reproduzir o mesmo enunciado e a mesma intenção, isto é, que possuía uma competência de comunicação em duas línguas diferentes, desenvolvida de forma equitativa em torno das diferentes dimensões, ou seja, de um modelo ideal de locutor bilingue como justaposição de dois locutores monolingues. Esta concepção restrita de bilinguismo, nunca perfeito através das aprendizagens de sala de aula porque sempre em confronto com o nativo, com tendência para prevalecer até à história mais recente da DL, tem sido

[8] Esta corrente, nas palavras de Bronckart, pretende "expliquer les processus d'acquisition des connaissances et de traitement d'information. (…) Pour le cognitivisme, l'humain est donc essentiellement **un système de traitement de l'information**" (1994, 19).

frequentemente debatida, até uma concepção mais flexível que a relativiza (voltaremos a este assunto adiante), assim como ao conceito de falante nativo.

A esta fase da DL corresponde o modelo metodológico que Puren designa por eclético:

"Il s'agit (…) de décrire et analyser *a priori* les potentialités au *a posteriori* les effets de telle ou telle technologie nouvelle en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (ou peut parler en ce sens de centration sur la technologie), les cohérences méthodologiques correspondantes apparaissant de manière partielle et juxtaposée, en dehors de tout projet d'insertion dans une cohérence globale préexistante (…) ou d'élaboration d'une nouvelle cohérence globale" (PUREN: 2001, 6; ver também PUREN: 1999).

Neste sentido, a abordagem comunicativa marca a entrada definitiva no ecletismo, sobretudo devido à extrema complexidade de estabelecer relações claras entre as diversificadas teorias linguísticas e a sua conceptualização e elaboração metodológica, naturalmente heterogénea e complexa, a par do não aparecimento de teorias de aprendizagem que pudessem servir como catalizadores dessa pluralidade.

Os dois momentos anteriores conduziram a DL à compreensão de que o conhecimento não se desenvolve, holisticamente, através do trabalho isolado de um professor com os seus alunos e ao entendimento de que é fundamental organizar um projecto educativo assumido por uma escola que deve ensinar a aprender, a articular e a transferir, a contextualizar e a globalizar, no desenvolvimento de um “pensamento ecologizante" (cf. ARAÚJO e SÁ: 2004). Estes fundamentos provocam uma reconceptualização do ensino/aprendizagem de LE no sentido de reconhecer a sua heterogeneidade de base (dos contextos de aprendizagem e dos repertórios individuais, por exemplo), em que diferentes línguas estão presentes como membros de direito de uma línguosfera plural, consubstanciando-se numa Didáctica das Línguas ou do Plurilinguismo.

Esta fase, como veremos adiante, traduz uma das mais recentes e produtivas evoluções epistemológicas da DL:

"a de derrubar uma abordagem da educação e formação linguística monolingue, estanque, compartimentada, pragmática, perfeccionista, para se lançar num empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem umas contra as outras, mas antes concorrem de igual modo para o desenvolvimento de sujeitos, grupos e sociedades mais capazes de lidarem com a diversidade e de fazerem dela uma poderosa alavanca de desenvolvimento" (ARAÚJO e SÁ: 2004).

Uma educação linguística concebida neste enquadramento didactológico baseia-se em três orientações que poderiam originar aquilo a que poderia ser chamada uma didáctica da complexidade e da diversidade (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 2001). Estas orientações consubstanciam-se, na nossa opinião, em torno de três princípios, mais centrados na aprendizagem do que nas concepções de língua (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: no prelo):

- princípio da incompletude - todo o conhecimento de uma língua, mesmo materna, é parcial, sendo desigual o domínio das diferentes competências, rompendo com o conceito de nativo e de bilingue perfeitos do período anterior;

- princípio da economia cognitiva - esse conhecimento parcial é maior do que parece e pode ser reutilizado tendo em conta a situação e os objectivos dessa reutilização, restituindo o papel de destaque a processos como a transferência e a comparação, à LM e a outras línguas conhecidas (em contextos formais e/ou informais) na aquisição de novos saberes linguístico-comunicativos;
- princípio da desmultiplicação - “aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso” (TRIM *et al*: 2001, 233), nomeadamente de línguas da mesma família.

Neste sentido, a uma concepção de língua multidimensional e complexa, já não encarada como um desses lotes "às vezes murados e intransponíveis" (GERALDI: 2004, 601) do conhecimento humano, mas que estabelece relações de vária ordem com outras línguas (por exemplo, famílias tipológicas, línguas de fronteiras, …), e a uma noção de conhecimento linguístico como conjunto de saberes de diferentes sistemas interpenetrados, junta-se o modelo do locutor plurilingue, como o sujeito que mobiliza, de forma idiossincrática, articulada e de acordo com as especificidades do contexto de comunicação, o conhecimento linguístico de que foi construtor e de que dispõe - o seu reportório plurilingue, como explicam as novas ou renovadas evidências neurolinguísticas (cf. LÜDI: 2005a). Na mesma linha desta concepção de língua, concebe-se que o desenvolvimento desse repertório "pourrait prendre place sur une série de continuums en formation du plus ou moins haut degré de proximité linguistique, affective, ou sociale de la langue cible, du type de relation qui la lie à l'apprenant et des objectifs, souvent partiels, que se propose ce dernier" (DABÈNE: 2000, 13), alargando a multidimensionalidade do objecto-língua aos contextos e objectivos de aprendizagem.

Neste sentido, poderíamos postular a emergência de uma gramática do plurilinguismo, evocadora de pontos de vista particulares sobre o saber gramatical e comunicativo próprio à interacção plurilingue, remetendo, claramente, para uma escola de pensamento particular (neste caso, saída dos estudos levados a cabo no âmbito do Conselho da Europa e das suas políticas linguísticas) e que, sem se dirigir para teorias específicas sobre o funcionamento interno das línguas, dê conta da complexidade daquele repertório plurilingue, em que as diferentes línguas se cruzam e comunicam entre si, criando redes de conhecimentos linguísticos compósitas, dinâmicas, transitivas e interactivas. Deste modo, se se aceitar que "un modèle métalinguistique n'est pleinement compréhensible que par rapport à certaine(s) langue(s) et à une certaine conception du langage et du monde" (BESSE & PORQUIER: 1991, 29), então uma gramática do plurilinguismo complementa a gramática da LM, sendo esta uma ponte de acesso ao plurilinguismo, ao mesmo tempo que procura explicitar o valor do desenvolvimento de estratégias de transferência, já não como instigadoras de erros, mas antes como promotoras da aprendizagem, indo-se, todavia, mais longe do que a acepção de transposição de conhecimentos a que antes aludimos. Ao mesmo tempo, uma gramática do plurilinguismo leva em conta que "la communication humaine ne se confine pas au verbal et encore moins au grammatical" (BESSE & PORQUIER: 1991, 71), reconhecendo-se aqui a comunicação em toda a sua complexidade e interdependência de factores verbais, não-verbais, para-verbais e situacionais, isto é, uma concepção de comunicação a par de uma

concepção interaccionista e sócio-construtivista das línguas (cf. GERMAIN: 1993), inspirada em teorias da Sociolinguística e da Pragmática (discursiva, intercultural, …).

Sob o tecto desta abordagem de inspiração sócio-construtivista e interaccionista, postula-se que é através da interacção que se constitui colectivamente o discurso, o contexto e os saberes, sendo o discurso entendido enquanto acesso à cultura e produto cultural, alargando-se, assim, caminho para os estudos interculturais (já iniciados com a Abordagem Comunicativa). Influenciados pelas teorias do dialogismo e co-construção de Bakthine (1977 e 1979) e inserindo-se numa corrente de investigação de influência sociolinguística (cf. GALISSON & COSTE: 1983, 681-682), os didactas empenham-se na análise da interacção verbal (por exemplo, o desenvolvimento e objectivos da interacção, as situações de comunicação e os modos de enunciação ligados aos tipos de discurso produzidos, o estatuto social dos interlocutores e sua relação com as performances linguísticas, as atitudes e juízos normativos dos sujeitos face aos enunciados), numa clara mudança de perspectiva da investigação, privilegiando-se, desta feita, a óptica dos sujeitos. Neste sentido, entende-se

"le discours collectif de la classe comme lieu d'élaboration d'une identité sociale, de savoir-faire scolaires et de savoirs et comme cadre de la construction des compétences linguistiques" (VASSEUR: 2003, 128).

Deste modo, as situações de comunicação-aprendizagem em LE, onde se inclui a aula de línguas, passam a ser entendidas como comunidade de membros, como comunidades de prática (em LE) e de aprendizagem (da LE), de acordo com o conceito de "dupla focalização" (BANGE: 1992), num *continuum* entre aquisição e aprendizagem (PORQUIER: 1994). São entendidas ainda como contextos de construção de um espaço intersubjectivo que se constrói através do discurso e onde, por isso, se observam os comportamentos verbais dos sujeitos de negociação e ajustamento linguístico-comunicativo e de lugares-papéis discursivos (por exemplo, ARAÚJO e SÁ: 1996; BANGE: 1991 e 1992; KERBRAT-ORECCHIONI: 1996a e 1996b; MATTHEY: 1996; PY: 1996 e 2000a; VASSEUR: 1990, 1993 e 2003). Estes princípios, aliados ao que antes disséramos acerca da adopção da perspectiva dos sujeitos e não do investigador (perspectiva émica), implica a preferência por métodos de investigação didáctica de natureza etnográfica (ver ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1995, para uma síntese desta perspectiva).

Sintetizando o que até aqui fomos aferindo sobre este estádio da DL, podemos concluir, com Daniel Coste que:

"si, pendant de longues décennies, la didactique des langues s'en est tenue à des considérations touchant aux courants méthodologiques ou aux approches communicatives, elle se sent de plus en plus concernée aujourd'hui par les interrogations liées à la mise en œuvre des programmes et des curriculums et donc par ces projets de diversification". (2001)

Este período da DL, a Didáctica do Plurilinguismo, é contextualizado por um modelo da autonomia de uso das tecnologias, centrado também no aprendente e nas interacções que estabelece ou é capaz de estabelecer *com* e *através dos* dispositivos técnicos (cf. KERN: 2006, para uma síntese da CMC em DL), com características que o aproximam de um "meta-

modelo" (cf. PUREN: 2004b) que funciona como arquétipo de produção de percursos individuais, pela escolha e associação dos modelos anteriormente apresentados. Trata-se de um paradigma "cognitivo-constructiviste" (RÜSCHOFF: 1997, 7 citado em JEANNOT: 2002, 24), que toma em conta a construção activa, autónoma e pessoal dos conhecimentos pelos aprendentes (cf. JEANNOT: 2002, 24) nas interacções que estabelece[9], isto é, pela construção de itinerários plurais de construção do conhecimento, uma vez que

> "la langue n'est plus conçue principalement comme langue de communication, mais comme langue d'action, la communication langagière n'étant plus un objet en soi, mais l'un des instruments au service de l'action sociale" (PUREN: 2004a, 135).

Todavia, como geralmente ocorre em domínios tão complexos como o ensino-aprendizagem de línguas, "ce qui peut être gagné d'un côté (en l'ocurrence en autonomie, diversité, flexibilité, adaptabilité) se paye par ce qui peut être perdu d'un autre (en l'occurrence en encadrement, ainsi qu'en clareté, continuité et progressivité du parcours)" (PUREN: 2001, 7). Neste sentido, qualquer metodologia de ensino-aprendizagem com uso das tecnologias deve ser pensada em consonância com essa complexidade, nomeadamente no que diz respeito a percursos pessoais de aprendizagem e de autonomização, que são variáveis, instáveis e evolutivos (cf. VIEIRA: 1988; VIEIRA: 1998). Assim, no domínio do uso das tecnologias (e relembramos que esta é já uma fase da DL sujeita à crescente expansão do uso da Internet e dos seus recursos informativos e comunicativos, daquilo a que se convenciona chamar TIC), a abordagem metodológica parece advir de princípios de acção didáctica como aqueles advogados por Idália Sá-Chaves: a acção reflectida, contextualizada, complexa, consciente e responsável (cf. 2003). Ou, de acordo com os princípios advogados por Robert (2004a) e Arnaud Galisson (2004), de disciplinaridade e de operacionalidade, respectivamente.

Traçar esta evolução deixa-nos, de imediato e em relação à evolução da definição do conceito de língua, perante o desabafo de B. Py quando esclarece que o objecto-língua é "assez flou: il résulte de définitions multiples, partiellement convergentes seulement" (1994, 42). Tal afirmação leva-nos a postular que, se aprender uma LE é construir progressivamente um novo objecto e uma nova relação com ele, então a DL e a sua evolução epistemológica e praxiológica foram obviamente co-autoras na construção da noção de língua em vigor. Ora, se acreditamos que o momento actual da evolução da DL nos trouxe até uma Didáctica do Plurilinguismo, teremos de admitir que os diferentes repertórios dos sujeitos co-existem, não estando em concorrência mas antes complementando-se (deixando a noção de interlíngua em posição desconfortável ou mesmo obsoleta), tornando esse conhecimento renovador de práticas de sala de aula, em que os sujeitos não *estão* momentaneamente no centro das actividades, mas *são* o centro de todo o processo educativo, numa perspectiva verdadeiramente ontogenética. Recontextualizando as palavras de Roberto Carneiro, uma

[9] Veja-se o elevado número de estudos desenvolvidos sobre a interacção verbal dos sujeitos em ambientes virtuais e suas potencialidades para a aprendizagem de línguas. Daremos conta dos que se debruçam sobre a interacção em chat na secção 3.3.4 da primeira parte deste trabalho.

Didáctica assim pensada traria novas respostas a uma "nova utopia de sonhar", rompendo com tradições esclerosadas e provocando a "mudança sustentável num sistema educativo ultra-estável e profundamente prisioneiro de conceitos (senão preconceitos) decantados ao longo de séculos, e subjugado sob o peso do paradigma industrial de uma transferência seriada e rotineira de conteúdos" (2001, 14). E de uma lógica de desenvolvimento de competências eminentemente utilitárias na aprendizagem de línguas, acrescentaríamos nós.

Mais ainda: uma perspectivação da DL nestes termos deve ser situada na linha do pensamento complexo, aquilo a que D. Coste chama "didactique du complexe" (2000, 203), onde é possível "réinventer un éclectisme de bon aloi, qui soit tout le contraire d'un bricolage irréfléchi, mais qui se distingue tout autant d'un rigorisme à oeillères, toujours réductionniste" (idem, 2003). Concluindo com as palavras de Boaventura Sousa Santos, "sabemo-nos a caminho mas não exactamente onde estamos na jornada" (1987, 58).

3. O Encontro Intercultural Plurilingue: um conceito na encruzilhada de eixos de evolução da DL

Tendo em conta o que descrevemos na secção anterior deste capítulo, que desenvolvemos em torno da emergência de novas e de velhas perspectivas na DL, compreendemos que o nosso estudo se move nas areias instáveis de um paradigma científico não-positivista, que reconhece a subjectividade da compreensão dos fenómenos sociais e dos próprios significados que lhes são atribuídos através de conceitos situados em e enformados por teorias, modelos e paradigmas. Situamo-nos, chamando W. Geraldi, no "terreno movediço, aquele dos conceitos, cuja validade ou rigor, ao contrário do que imaginávamos, somente se calcula no horizonte próprio da teoria em que foram construídos, sem qualquer outra garantia senão aquela fornecida pelo mundo das teorias e de seus diálogos, harmônicos ou conflituosos" (2004, 602).

Deste modo, o que se pretende agora é convocar três eixos de evolução da disciplina que nos ocupa – em torno da comunicação exolingue, da competência bi/plurilingue e da competência (de comunicação) intercultural, todas reenviando para o domínio do contacto de línguas e, portanto, para uma Didáctica do Plurilinguismo – de modo a observar como teorias e conceitos deles emergentes evoluíram e se mantêm ou não úteis para interpretar e conceptualizar o conceito de Encontro Intercultural Plurilingue (EIP) e averiguar as condições de existência deste conceito, o seu lugar e as suas relações ecológicas com outros na DL.

Num entendimento da comunicação que ultrapassa o espectro da transmissão da mensagem e entendendo-a como performance colectiva da cultura (cf. WINKIN: 1981, citado em ZARATE: 2003, 36), uma análise da Comunicação Intercultural Plurilingue deve levar em conta a integração sistemática de todo o aparelho semiótico, em que tudo se constrói e se "bricola". Num entendimento ainda provisório do que será um EIP, poderemos começar por compreendê-lo como lugar intersubjectivo de construção e *bricolage* em contextos de diversidade linguística e cultural. Este primeiro entendimento coloca-nos, desde logo, numa das principais evoluções da DL, como nos lembra COSTE (1994): a da tomada em conta das dimensões discursivas do funcionamento das línguas.

Cruzam-se, como podemos inferir, no conceito de EIP, os estudos desenvolvidos no âmbito da análise do "parler bilingue" (cf. LÜDI: 1984 e 1995; LÜDI & PY: 1986 e 1995) e os que se desenvolveram em torno da Competência Plurilingue (cf. COSTE, MOORE & ZARATE: 1997; TRIM *et al*: 2001; ANDRADE, ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003), da Competência Intercultural (cf. BYRAM: 1995 e 1997a; CANDELIER: 2000 e 2001; JANDT: 1998 e 2004) e da Competência de Comunicação Intercultural (cf. COSTE: 1997a; OGAY: 2000). No caso dos chats, cruzam-se ainda com a competência electrónica (cf. WARCHAUER: 1999), sabendo-se que a interacção não existe nem é cognoscível fora dos contextos em que ocorre e das competências dos sujeitos para neles agir.

Antes, todavia, de explicitarmos o que entendemos por EIP, o que acontecerá no terceiro capítulo deste trabalho, faremos uma resenha, necessariamente breve e com o objectivo de melhor situar a problemática sobre a qual nos ocupamos, do que foram três evoluções na área da DL que, a par com as evoluções epistemológicas e científicas que atrás evidenciámos e devido às evoluções teóricas que as enquadraram, nos permitem hoje propor este conceito: dos estudos sobre o bilinguismo aos estudos sobre o plurilinguismo, dos estudos sobre a comunicação exolingue (em que proporemos um *continuum* entre exolinguismo monolingue e exolinguismo plurilingue) e dos estudos sobre comunicação e competência interculturais, três temáticas específicas que concorrem para configurar o que antes chamámos Didáctica do Plurilinguismo. Neste sentido, o conceito de EIP ilustra e remete para os "mouvements de la didactique" (COSTE: 1994, 11) e para a emergência de um, chamemos-lhe, modismo ou oportunismo investigativo, dando conta da dinâmica desta disciplina, do seu carácter evolutivo e do alargamento e multiplicação do seu objecto de estudo:

"Les sciences du langage font maintenant une place croissante aux langues, aux variétés, aux situations, aux interactions. Dorénavant, les occasions d'étudier *un* locuteur, témoin d'*une* communauté, de décrire *son* 'idiolecte', d'analyser *son* discours, de dresser *sa* grammaire, tout cela devient un peu désuet, peut-être même suspect. (…) A cette déconstruction des objets qui avaient pour noms singuliers *communauté*, *sujet parlant*, *langue*, *norme*, correspond un autre sujet épistémologique: il est désormais sage, sinon opportun, d'etudier des langues en contact, dotées de représentations instables, contraditoires voire conflictuelles et des groupes nantis d'identités plurielles (…). Maintenant, l'on distingue mieux les *interactants*, munis de répertoires variés, dans des territoires à la géographie mouvante, à la personnalité changeante, aux interactions pragmatiques diverses. Et ce qu'ils disent est désormais approché de dialogisme." (PRUDENT, TUPIN & WHARTON: 2005, 2)[10].

3.1 Do bilinguismo ao plurilinguismo

O conceito de "parler plurilingue" que chamamos para o nosso estudo retoma a definição e o quadro teórico associado aos estudos acerca do bilinguismo, problematizando o processo e as marcas do contacto de línguas na interacção, situado num contexto de promoção do plurilinguismo e multiculturalismo europeus, a que nos referimos no capítulo precedente. A nossa posição acerca de "bilinguismo" e de "plurilinguismo" parte do pressuposto, defendido por V. Cook acerca da aprendizagem de uma L2 mas aqui ampliado ao repertório bi- e plurilingue dos sujeitos, de que:

"Learning an L2 is not just the adding of rooms to your house by building an extension at the back: it is the rebuilding of all internal walls. Trying to put languages in separate compartments in the mind is doomed to failure since the compartments are connected in many ways" (2001, 407).

[10] Itálicos dos autores.

Partirmos dos estudos acerca do "parler bilingue" e do bilinguismo implica que acreditamos que "c'est à travers l'étude du bilinguisme ordinaire que l'on peut comprendre comment se met en place la compétence plurilingue et quelles en sont les caractéristiques" (SHEILS: 1998), uma vez que, como veremos, comungam de processos da mesma natureza.[11] Alargamos, deste modo, o conceito de "parler bilingue", desenvolvido, nomeadamente, por Lüdi (1984), Lüdi & Py (1986) e Py (1994), entendido, brevemente, como a passagem de uma língua a outra, segundo as situações de comunicação, sabendo que a escolha das línguas "n'est pas arbitraire, mais suit des règles socialement établies" (LÜDI & PY: 1986, 75) e que, "le choix de langue *est négocié entre les partenaires de l'interaction* et que la dynamique conversationnelle y joue un rôle indéniable" (ibidem, 93). Neste sentido, a competência bilingue consiste "non seulement à savoir utiliser l'une ou l'autre langue selon la situation, mais aussi à gérer cette coexistence" (BERTHOUD & PY: 1993, 34), através de regras tácitas que emergem no "parler bilingue". Como sintetiza De Pietro,

"ce 'parler bilingue' est [pourtant] particulièrement intéressant car il nous permet d'observer comment se créent, en situation, de nouvelles formes de comportement qui présupposent *une norme 'objective' à valeur fonctionnelle et (potentiellement) identitaire*. Il s'inscrit parfaitement dans une conception variationniste de la langue dont il met en évidence le lien indissociable au contexte" (2005, 308-309).

Partindo dos propósitos que "les bilingues peuvent choisir entre un mode unilingue ou bilingue" (LÜDI: 1995) e que "les bilingues alternent entre ces modes selon toute une série de critères (maîtrise présumée de l'interlocuteur, degré de formalité de la situation, représentations normatives des interlocuteurs, etc)" (ibidem; cf. BAKER: 1996, 12; HAMERS: 2005), é necessário notar que a situação só é considerada bilingue se for definida pelos interlocutores como tal, ou, nas palavras de Alber & Oesch-Serra, se houver uma "catégorisation tacitement bilingue de la situation globale d'interlocution" (1987, 29). Se pensarmos no "parler plurilingue", cremos que a definição da situação é igualmente fundamental para o estabelecimento de trocas plurilingues, ao nível das regras conversacionais e das competências linguísticas dos interlocutores. Ao mesmo tempo, parece-nos provável, como no "parler bilingue", que a escolha de línguas obedeça a critérios comunicativos específicos e que as trocas verbais manifestem a mobilização dos diferentes sistemas linguísticos, quer seja na mesma intervenção, quer em intervenções intercaladas. Como afirmam Alber & Oesch-Serra:

"À l'intérieur du parler bilingue les passages d'une langue à l'autre sont nombreux et apparaissent sous des réalisations formelles différentes, classables – selon une perspective systémique – suivant le degré d'intégration à la langue de base dans laquelle elles aparaissent" (1987, 38).

[11] Veja-se, por exemplo, que a entrada para "plurilinguismo", no Dicionário de Didáctica de Línguas, remete para "bilinguismo", sem qualquer informação adicional (cf. GALISSON & COSTE: 1983).

Essas passagens de uma língua a outra, que aqui designaremos por "marcas transcódicas"[12], designam as "marques, dans le discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques" (LÜDI: 1987, 2) e, nesse sentido, a sua emergência nas trocas bi- e plurilingues[13] não é, como nota Lüdi, "les traces d'une incompétence, voire le produit de stratégies individuelles employées, par des apprenants, dans des situations de détresse verbale" (1995), mas antes uma estratégia verbal que manifesta a mobilização de uma competência plurilingue, um fenómeno comunicativo que pressupõe indícios de uma competência complexa (ao nível dos repertórios, das atitudes e das aptidões), simultaneamente individual e comunitária: individual porque se revela de forma pessoal e intransmissível nos repertórios de cada sujeito e comunitária porque se torna visível em situações em que o plurilinguismo define e é entendido como condição da interacção. As marcas transcódicas são, numa perspectiva plurilingue e adaptando as palavras de Gumperz acerca do repertório bilingue, marcas de um "linguistic repertoire consisting of a series of functionally related codes" (1972, 249), ou, se quisermos, marcas de competências mais ou menos funcionais[14], mais ou menos crivadas ou impulsionadas pela afectividade, em diversas línguas que podem ser exploradas e rentabilizadas pelos sujeitos plurilingues. Também acerca da emergência de marcas transcódicas na comunicação, Titone designa-as como "symptom or a surface sign of the multiple dynamic organization characteristic of a rich personality" (1987, 267).

Sendo verdade que os conceitos de bilinguismo e de plurilinguismo foram utilizados indistintamente em alguns estudos (MACKEY: 1962 e WEINREICH: 1953, citados por HAMERS & BLANC: 1983, 26; GALISSON & COSTE: 1983; LÜDI & PY: 1986), uma vez que, pelo que acabámos de enunciar e pela forma eminentemente comparativa e justaposta como o fizemos, parecem reveladores dos mesmos processos e do mesmo funcionamento, actualmente ambos ocorrem em esferas de estudos sociolinguísticos mais definidas. Enquanto que bilinguismo é empregue, prioritariamente, para definir a natureza e a situação

[12] Adoptamos a terminologia "marcas transcódicas" em vez de "alternância códica", muitas vezes adoptada indistintamente, uma vez que a primeira dilui as polémicas em torno do uso alternado ou consecutivo das mudanças de código e, desse modo, acentua as suas marcas no discurso em vez da mecânica que preside ao seu uso. Sobre a distinção entre "alternância códica" ou "code switching" e "mistura códica" ou "code-mixing" baseada na consciência normativa dos sujeitos, ver KIELHÖFER: 1987. Para a mesma distinção de um ponto de vista funcional, ver SIGUAN: 1987, que considera o primeiro como "positive display of (his) bilingualism" (idem, 211) e o segundo como "a perfect or inadequate bilingual control" (ibidem, 212). Estas distinções parecem-nos irrelevantes e até deturpadas: na nossa opinião, ambos os casos, se diferenças significativas existirem do tipo processual entre eles, devem ser consideradas positivamente como características intrínsecas que ocorrem em situações de contacto de línguas.

[13] Poderíamos definir estas situações como "situações de diglossia", ie, "situation d'un groupe social (famille, tribu, ville, région etc.) qui utilise une ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelle raison que ce soit" (LÜDI & PY: 1986, 23). Ver também BAKER & JONES: 1998, 117-121. Todavia, como afirma BILLIEZ (2005), trata-se de uma noção que deve ser revista e utilizada com moderação à luz das novas teorias de análise sociolinguística e dos estudos do "parler plurilingue".

[14] Retomamos o conceito de "functional bilingualism" de Grosjean que abandona "the complex, unresolvable arguments about language proficiency that tend to be based around school success and academic performance" (1996, 11) e se centra no "when, where, and with whom people use their two languages" (ibidem), considerando o tema, a situação, o tópico, o propósito e o efeito pretendido (cf. SIGUAN: 2001). Alargamos, como se prevê, este conceito ao contexto plurilingue em que nos situamos.

de comunidades diglóssicas (bilinguismo societal) e o funcionamento sócio e psico-linguístico, comunicativo e mesmo neurológico do sujeito bilingue (bilinguismo individual), como em Siguan (2001) ou Hamers (2005), plurilinguismo é empregue primordialmente no âmbito da definição das políticas linguísticas da Europa e de uma educação em línguas alargada, partindo da convicção, nem sempre explícita, de que todo o cidadão europeu e aprendente de línguas é um potencial plurilingue, um plurilingue em devir, em consequência das múltiplas situações de contacto de línguas e culturas que experiencia ou é chamado a experienciar, nomeadamente em contextos de mobilidade geográfica ou virtual.

A definição de uma Competência Plurilingue (CP), demarcando-se da Competência Bilingue mas situando-se na extensão dos estudos desenvolvidos em seu torno, começa a desenhar-se ao nível da definição das políticas linguísticas da União Europeia, nomeadamente da defesa da diversidade linguístico-cultural e do plurilinguismo europeus (Conselho da Europa: 1996; 1997a; 1997b; ver também FERRÃO-TAVARES: 1999a e ZARATE: 1995b), enquanto capacidade de "mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas" (ANDRADE, ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003, 493), e onde se inserem, claramente, os novos contextos de mobilidade a que já aludimos. Daniel Coste expõe claramente esta visão ao afirmar:

"Le plurilinguisme fait aujourd'hui l'objet, du moins en Europe, d'une attention et d'une valorisation particulières. Au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique, et ce, afin d'éviter tout risque d'uniformisation. (…) C'est dans un contexte à forte charge sociale et politique que l'École est invitée à renforcer, voire à repenser, son offre en matière d'enseignement des langues" (2001).

Também neste sentido, na obra "Les européens sont de plus en plus plurilingues", título que apontava já para um claro optimismo em termos de incremento da competência de comunicação dos cidadãos europeus, Tschoumy, compreendendo o alcance político e social do plurilinguismo e das medidas avançadas pela EU ("cette avancée spectaculaire du multilinguisme n'est pas neutre", 1994, 1), declara:

"Partout en Europe monte en puissance une demande identitaire forte, souvent enracinée par la langue. Cette demande ne peut être canalisée par des organisations de type "mono": monarchie, monoculture, monolinguisme. Seul le modèle "pluri" répondra à une revendication aussi puissante: pluri-archie, pluri-culture, plurilinguisme" (idem).

Neste contexto, ao nível do Conselho da Europa, após vários estudos enquadradores, nomeadamente a cargo de Coste, Moore e Zarate, depois sintetizados na obra "Compétence plurilingue et pluriculturelle" (1997), essa competência foi definida como "un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues (…). La compétence plurilingue la plus courante est une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme en particulier le parler bilingue" (1997, 26).

Posteriormente, naquele que é agora considerado o guia de referência europeu para o ensino das LE, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aqui QECRL (cf. TRIM et al: 2001), a CP foi definida enquanto "capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer." (TRIM *et al*: 2001, 187-190). Numa definição posterior, Daniel Coste define CP como "capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée" (2001a, 192), que se tornará mais operatória no decorrer do nosso trabalho devido, como defenderemos, à gestão integrada dos diferentes repertórios colectivos por todos os sujeitos no decorrer de EIP, fazendo emergir uma CP não apenas individual (plurilinguismo individual), mas acima de tudo colectiva (plurilinguismo societal), que se constrói e mantém na interacção.

Com vista a promover esta competência, o QECRL indica 3 direcções complementares que devem presidir à criação dos currículos escolares de línguas: primeiro, a necessidade de diversificar a oferta em matéria de línguas; segundo, evitar redundâncias e prever possibilidades de transferências entre elas; finalmente, a integração das diferentes línguas ao serviço de uma educação em línguas geral (cf. QECRL, capítulo 8; FERRÃO-TAVARES: 1999a, 27), de acordo com os princípios de incompletude, de economia cognitiva e de desmultiplicação que evocámos na secção anterior. Uma educação linguística assim concebida permitiria que as aprendizagens surgissem integradas, valorizadas, em complementaridade e não em oposição (cf. FERRÃO-TAVARES: 1999a, 32).

Deste modo, tornar-se-ia necessário conceber a construção da competência plurilingue enquanto resultado da participação em contactos de línguas e, por isso, de percursos plurilingues (formais ou não), uma vez que se trata de uma competência capaz de "mettre en relation avec un itinéraire d'apprentissage qui comporte des modifications d'équilibre (ou de déséquilibre) entre ses constituants langagiers, mais qui, au fil du parcours et au bout du compte, est censé présenter, sinon toujours une cohérence, du moins une forme d'appropriation globale et singulière, par delà l'hétérogénéité qui la constitue" (CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001, 104). De acordo com o que acaba de ser dito, emergem 3 noções fundamentais e interdependentes: contacto, heterogeneidade e mudança, todas elas reenviando para a realidade da "pluralité comme à la fois première et toujours là" (idem, 104). Essa pluralidade reflecte-se e existe nas práticas, nas representações, nas formas e modos de actividade linguísticas e provoca, inevitavelmente, tensões e rupturas, contactos e conflitos e "déplacement de frontières" (idem, 104).

Nesta óptica, o modelo plurilingue afasta-se dos 2 outros modelos conhecidos:

- modelo monolingue – coloca a tónica no "développement à dominante suis generis, réglé de l'intérieur, finalisé et prédéterminé (biologiquement, cognitivement) de la compétence linguistique" (idem, 104);
- modelo bilingue – tende a conceber "le changement sous l'aspect d'un rapport entre le même et l'autre, quitte à prendre aussi en compte le même dans l'autre et l'autre dans le même" (idem, 104), numa simetria de competências nas duas línguas-culturas.

Posteriormente, num estudo que se propôs definir as diferentes dimensões desta competência, ANDRADE, ARAÚJO e SÁ *et al* (2003) tornaram mais explícito o facto de se tratar de uma competência pessoal e intransmissível (já que dependente da biografia linguística de cada sujeito e de capacidades individuais); dinâmica porque sempre exposta a novos contactos e passível de actualização e de reconfiguração de acordo com eles; heterogénea e compósita porque resultante da interacção de diferentes componentes, eles também complexos; e desequilibrada porque as diferentes dimensões que a compõem podem estar em diferentes estádios de desenvolvimento e ser "trabalhadas" preferencialmente em algumas situações (cf. CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001; FERRÃO-TAVARES: 1999a, 32). Esclarecendo, o sujeito pode ter diferentes motivações de aprendizagem em relação a diferentes línguas, pode dominar de forma diversa as línguas que aprendeu ou pode ter desenvolvido capacidades de interacção específicas numa ou noutra língua, por exemplo, dependendo de um conjunto de factores intrínsecos ou extrínsecos. Assim, tal como a construção de um repertório bilingue não é a simples adição de dois repertórios monolingues, também a construção de uma identidade plurilingue é muito mais do que a mera justaposição de fragmentos de uma ou outra identidade (cf. CASTELLOTTI: 2000c). Neste sentido, os esclarecimentos de Daniel Coste assumem aqui toda a pertinência:

"Ce n'est pas la juxtaposition que je viens d'évoquer qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes. Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités." (2001)

De acordo com esses pressupostos, a CP envolveria "a mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais) isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares" (ANDRADE, ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003, 493; ver também CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001): a gestão da dimensão sócio-afectiva, a gestão dos repertórios de aprendizagem, a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e a gestão da interacção.

Essas quatro dimensões, desiguais, interactuantes e com diferentes graus de intercepção, de acordo com múltiplos factores e motivos, como as vivências e as histórias pessoais de cada sujeito, foram esquematizadas, pelas autoras, da seguinte maneira:

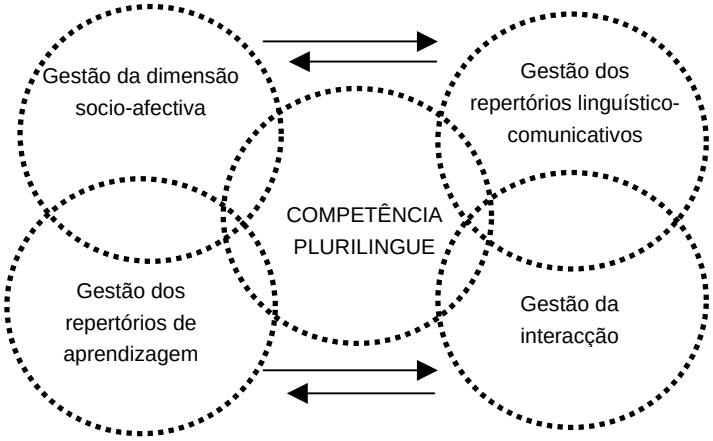

Figura 1 - Representação das diferentes dimensões da CP, segundo ANDRADE, ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003.

A dimensão sócio-afectiva integra, nesta perspectiva, a predisposição para contactar com diversas línguas e culturas, a vontade de saltar barreiras linguístico-comunicativas e abertura/disponibilidade para adoptarem a perspectiva do Outro. Inclui, portanto, vontades, predisposições, motivações (instrumentais, integrativas e académicas), qualidades e representações (cf. 2003, 494), a vontade de manter o canal de comunicação em aberto e o conhecimento dos grandes obstáculos à comunicação: medo, intolerância, estereótipos e inflexibilidade.

Ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, definida como "capacidade de lidar com a história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis" (idem), as autoras incluem manifestações de vontade de actualização dessas biografias linguísticas e culturais na interacção com o Outro. Neste sentido, estes repertórios são actualizados no uso de estratégias para compreender e se fazer compreender, o que mostra o comprometimento com a situação de comunicação. A noção de repertório (apesar de algo estática) e, mais especificamente, a de repertório plurilingue, entendido por Coste enquanto domínio de diferentes sistemas linguísticos, parece encontrar o seu lugar aqui:

"Un des intérêts du concept de répertoire est qu'il n'impose en aucune manière que les variétés considérées relèvent toutes d'une même langue : mon répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques" (COSTE: 2001; ver também MATTHEY: 2000a, 184, para noção de repertório linguístico).

Ao nível da gestão dos repertórios de aprendizagem, de tipo cognitivo-verbal, que se refere às operações de aprendizagem verbal e aos "processos de aprendizagem que o sujeito é capaz de gerir em situação de contacto de línguas" (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003), os interlocutores, embora desconhecendo a língua do Outro, conseguem comunicar

gerindo estes seus repertórios, que se situam ao nível de duas dimensões da CP: uma processual e outra meta-processual (idem). Os repertórios de aprendizagem, pessoais e intransmissíveis, estão também em relação com os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos, uma vez que estes servem de ponto de apoio às operações de aprendizagem verbal. Estas estratégias revelam as capacidades de aprendizagem linguística e os procedimentos de aprendizagem de línguas, o que passa pelo recurso a conhecimentos do mundo e pela indução de regras, mas também pela observação e reflexão sobre as línguas enquanto sistemas e sobre a comunicação plurilingue. As autoras parecem incluir aqui os repertórios que evidenciam a construção e o desenvolvimento de competências metalinguísticas, metacomunicativas e estratégicas, nomeadamente quando o objectivo é "savoir traiter le nouveau" (COSTE: 2001; ver também o QECRL: 2001).

Acerca da gestão da interacção, onde se incluem os "processos interactivos próprios das situações de contacto de línguas" (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ et al: 2003), podemos encontrar evidências de como "o locutor aprendente constrói, colaborativamente, trocas plurilingues, lida com as línguas enquanto instrumentos de comunicação, provoca e se envolve em trocas de tutela significativas e regula o processo interaccional" (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ et al: 2003). Assim, inserem-se nesta categoria as atitudes e acções de provocação e de envolvimento na interacção, assim como as estratégias de regulação e de circulação da palavra (por exemplo, dirigindo-se a interlocutores precisos) e a adopção de atitudes e comportamentos mediadores[15] e reguladores, embora esta dimensão nunca seja acentuada pelas autoras, ao contrário do que veremos nas propostas de análise seguintes. Inserem-se, ainda, segundo as autoras, o uso de diferentes instrumentos linguísticos (a LM, a língua dos interlocutores e outras supostamente partilhadas) e de diversas estratégias colaborativas de construção da intercompreensão (potenciadoras da emergência de mistura e de alternância códicas e de actividades de auto- e hetero-regulação verbal).

No esquema acima, súmula do conteúdo descrito, apesar de as 4 dimensões se encontrarem ao mesmo nível, pensamos que podemos distinguir:

- uma esfera de tipo processual, onde incluímos a gestão do processo de interacção, enquanto “local” privilegiado de observação da CP em acção enquanto “local” de inscrição do “eu” e de “visibilização” das suas competências, já que nela se parecem inscrever e actualizar as restantes dimensões da CP.
- uma esfera de tipo atitudinal, onde incluímos a gestão da dimensão sócio-afectiva e identitária: propulsora e potenciadora do encontro com a diversidade e, por conseguinte, de uma gestão mais efectiva e eficaz dos repertórios de aprendizagem e linguístico-comunicativos em situações de contacto de línguas.

[15] A noção de mediação, à luz de um entendimento de comunicação como co-construção intersubjectiva, é problemática por remeter para elementos/sujeitos pré-existentes à comunicação, que têm dificuldades em relacionar-se devido à sua imutabilidade e incompatibilidade, sem levar em linha de conta os processos de negociação e reconstrução que subjaz à interacção. Neste sentido, ao mediador linguístico e intercultural caberia o papel de "remediador" linguístico e intercultural.

- uma esfera de tipo instrumental, incluindo ferramentas comunicativas de dois tipos: por um lado, os repertórios de aprendizagem (de nível cognitivo-verbais) e, por outro, os repertórios linguístico-comunicativos (de nível discursivo-verbal, remetendo, neste caso, para os repertórios adquiridos em LM e em outras línguas), que se actualizam através do contacto com novos dados linguísticos.

Distinguimos estas três esferas porque, na nossa opinião, a interacção, remetendo para a situação de comunicação (dimensão macro), enforma as restantes esferas (dimensões micro) e permite que elas se joguem e se transformem e, desse modo, transformem o processo de gestão interactiva. Na nossa opinião ainda, a chamada dimensão sócio-afectiva seria a paisagem de sentimentos e de predisposições que serviria de cenário ao desenrolar da interacção, cenário mutável de acordo com a acção e com as transformações nos palcos individuais. Este entendimento da CP permite, de forma mais clara, corroborar as palavras de Andrade & Araújo e Sá *et al* (2003) a propósito da interligação dinâmica entre as diferentes dimensões antes explicitadas:

"as dimensões discriminadas estabelecem umas com as outras relações de interactividade, combinando-se e evoluindo em contexto, e (…) os elementos que as compõem não estão definidos à priori, por um lado devido à singularidade da competência plurilingue, que, como foi dito, se torna própria de cada sujeito e de cada situação e, por outro, devido à insuficiência de estudos descritivos que nos permitam, neste momento, conceptualizá-la de forma mais analítica e explicativa" (2003, 195).

O "parler plurilingue" seria, no seguimento das teorias desenvolvidas ao nível do "parler bilingue", a actualização combinada das línguas e culturas (dominadas ou com as quais se estabeleceu algum contacto significativo – de forma mais ou menos completa e de diferentes formas), de acordo com as especificidades da situação de comunicação e, por isso, com diferentes objectivos, nomeadamente, a produção interactiva da intercompreensão. Essa actualização e combinação, que cruza diferentes critérios, seria o marcador identitário dos sujeitos que se envolvem em situações de comunicação marcadas pela diversidade linguística (poliglóssica e/ou exolingue) e cultural.

Empregamos aqui o conceito "poliglossia" de forma algo diferente da que é empregue por George Lüdi na explicação do contacto de línguas em situações comunicativas em determinadas regiões e que entende que, do ponto de vista terminológico, não existem diferenças entre "diglossia" e "poliglossia" (para uma história do conceito de diglossia, ver BAKER: 1996, 12; GROSJEAN: 1982) uma vez que defende, na linha de Gumperz, "l'hypothèse selon laquelle des fonctionnements diglossiques caractérisent toute communauté langagière se servant de plusieurs registres et au vu du fait que toute compétence communicative est, pour ainsi dire par définition, variationnelle, polylectale" (1995/1996).

No nosso entender, todavia, acreditamos que se o conceito de "poliglossia" abandona(r) o carácter binómico[16] implícito na descrição sociolinguística de situações de contacto bilingues, então ele será uma mais apurada ferramenta heurística de interpretação de situações de contacto plurilingues. Convém, no entanto, lembrar que "en parlant de diglossie en général, nous nous référons donc inévitablement aussi à des cas, plus complexes, de polyglossie; et le terme de polyglossie inclut toujours, nécessairement, sa forme diglossique prototypique" (LÜDI: 1995/1996).

Entendemos, pois, para concluir, o "parler plurilingue" como um "supra système cohérent" (LÜDI: 1995), um todo original (cf. GROSJEAN: 1985), integrador de múltiplas competências, prova do agir e do pensar complexo dos sujeitos, uma vez que implica o recurso a competências de gestão simultânea de diferentes línguas e culturas (e eventualmente, o recurso a línguas que não apenas a LM) (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2004a), na actualização situada das suas competências linguístico-comunicativas. Trata-se, por fim, de um entendimento do uso, simultâneo ou alternado, das diferentes línguas e marcadores culturais em situação de comunicação plurilingue e intercultural não como sinal de atavismo e de incompetência em alguma(s) dela(s), mas antes como marca de um repertório plurilingue disponível, caracterizado pelo seu carácter heterogéneo, flexível e versátil, cujo uso depende da situação e dos objectivos comunicativos, onde diferentes repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem (de nível cognitivo-verbal e processual) dos interlocutores se conjugam com uma dimensão afectiva, atitudinal e identitária, "enformada" por uma consciência cultural, educativa e política.

Como se verifica desta exposição, sobretudo pelo que ela nunca refere, a noção de CP (e a da competência intercultural) não surge com o "statut d'évidence dans la réflexion didactique ni dans sa mise en oeuvre pédagogique" (SHEILS: 1998), ou seja, o seu aparecimento parece situar-se meramente a um nível programático de teor político-social, restringido ao contexto europeu e, primeiramente, não vislumbrado em termos de aplicabilidade em aula de línguas, nomeadamente de LE, mas antes como competência comunicativa ideal do cidadão europeu, que se move para além de fronteiras geográficas e linguísticas. Só posteriormente começam a aparecer propostas de trabalho didáctico com vista ao desenvolvimento da CP em contexto escolar (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003; ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 2005a: ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: no prelo; CASTELLOTTI: 2000 são um exemplo, ao nível dos diferentes níveis de ensino e com diferentes enquadramentos e perspectivas de inserção pedagógica), enformadas por uma "ideologia plurilingue" que entende que, na realidade escolar, as situações linguisticamente heterogéneas não devem ser assimiladas, por defeito, às situações homogéneas (cf. MATTHEY: 2000a), conduzindo a uma reconsideração do estatuto da(s) *língua(s) da escola* e das *línguas na escola*. Também só recentemente começaram a surgir propostas relacionadas com a avaliação da CP em contextos de educação formal (cf. CHARDENET: 2005).

[16] Este carácter binómico é visível em definições de diglossia como "diglossia is a situation in which two languages or two varieties of a language have very precise and distinct functions" (GROSJEAN: 1982) ou "l'emploi concurrenciel, selon des modalités gouvernées par des règles, de la langue d'origine et la langue d'accueil" (LÜDI: 1995/1996).

3.2 Do exolinguismo monolingue ao exolinguismo plurilingue

De notar que os EIP que analisaremos se enquadram naquilo a que se chama exolinguismo (cf. BANGE: 1991 e 1992; COLLETTA: 1991a; MATTHEY: 2003; PORQUIER: 1984; PORQUIER & ROSEN: 2003) e que aqui designaremos por "exolinguismo de geometria variável", já que a situação de comunicação se caracteriza pelo facto de todos os intervenientes serem nativos de uma LR e falantes estrangeiros das restantes, numa situação de "aloglotas" nas três outras línguas.

Na acepção de Porquier, uma situação de comunicação é exolingue quando "les interlocuteurs n'ont pas de langue maternelle commune, en sont conscients, et la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants" (1984, 8). Uma outra concepção é proposta por Py, para quem "exolingue" remete para "une interaction en face à face entre un locuteur alloglotte et un locuteur natif" (1990, 82; ainda VASSEUR: 1990). Em ambos os casos, a situação de comunicação caracteriza-se por uma importante diferença nas competências linguísticas dos locutores e por uma recorrente tematização dessas diferenças, sobretudo quando se tenta resolver dificuldades, como malentendidos e incompreensões. Ora, essas diferenças entre os locutores, frequentemente designadas por assimetrias, não são só visíveis conforme este autor, ao nível linguístico:

"L'asymétrie linguistique est généralement prolongée par des asymétries dans les règles de l'intéraction et des conventions culturelles (par exemple dans la manière d'identifier et d'interpréter les indices de contextualisation)" (PY: 1990, 82; ver também NOYAU & PORQUIER: 1984)

Essa noção tem sido reformulada e estendida a outras situações de desequilíbrio ao nível dos papéis discursivos, dos repertórios linguístico-comunicativos, afectivos e culturais, sendo proposto o termo "exocomunicação" para marcar a especificidade de encontros entre línguas e culturas (cf. COLLETTA: 1991a), na sequência da tradição dos estudos anglo-saxónicos que vão para além dos factos de língua, tendo em consideração que "ces échanges impliquent l'usage d'autres signes que les signes linguistiques, d'autres stratégies d'emploi de la langue, et en conséquence que les compétences communicatives toutes entières des interlocuteurs (…) peuvent diverger" (COLLETTA: 1991b, 96).

A comunicação exolingue implica, pois, que os locutores sejam levados a utilizar de forma específica o seu repertório linguístico e usem estratégias de comunicação específicas (estratégias de comunicação em LM ou não-materna). Este sentido aproxima-se da proposta de Oesch-Serra, ao explicar que a situação é exolingue quando os fenómenos de mudança de língua e as marcas transcódicas são tematizados e os sujeitos entram em processos de ajustamento recíproco, como a auto- e a hetero-facilitação (cf. 1991, 24).

Na sequência destas definições, e considerando a autora que este tipo de interacção é mais propício à ocorrência de incidentes e de rupturas comunicativas, Colletta (1991b: 97-100) aponta as especificidades discursivas e interaccionais da conversação exolingue:

- os sujeitos não nativos da língua de comunicação falam mais e as conversas são mais longas que as endolingues (isto porque, para lembrar MÜLLER: 1991, a conversa avança recuando, devido a uma constante orientação retrospectiva e negociação da continuação);
- os sujeitos não nativos hesitam mais;
- as "reprises" e as "repetições" (dois marcadores exolingues a que diante nos referiremos) são da responsabilidade principal do não-nativo, que se apoia no seu parceiro de comunicação, num esforço de auto-correcção e, como cremos, de participação activa na interacção;
- as elisões são maioritariamente feitas pelos nativos, mas são duas vezes mais frequentes em conversas endolingues, o que mostra a capacidade do nativo se adaptar à situação comunicativa exolingue, tentando fazer-se entender junto do seu interlocutor;
- nos enunciados não nativos, são abundantes os empregos incorrectos e o esquecimento e/ou desconhecimento de constituintes dos sintagmas nominal e verbal;
- os papéis assumidos pelos falantes nativo e não nativo são nitidamente assimétricos mas complementares: cabe ao primeiro a orientação temática, a pilotagem interaccional e o suporte à compreensão e expressão do interlocutor não nativo e a este alimentar o co-discurso, aceitando as orientações do primeiro (cf. COLLETTA: 1991b, 99);
- os reguladores metadiscursivos e interaccionais e o discurso metalinguístico são mais frequentes neste tipo de conversação, sendo, na maioria, produzidos pelos nativos, no que se poderia designar por tentativa de manter o canal de comunicação em aberto (a chamada "função fática" da linguagem). Esta característica mostra que "un mécanisme visant à assurer l'intercompréhension complète la panoplie des stratégies de régulation synchronisation en conversation exolingue. Il s'agit d'un **mécanisme de contrôle de l'intercompréhension**[17]" (COLLETTA: 1991b, 99).

Adoptaremos, aqui, o conceito original de exolinguismo com a formulação teórica de que o enche Colletta, concordando com Araújo e Sá quando diz que: "a noção de exolinguismo refere-se às divergências no repertório comunicativo e sócio-simbólico dos participantes, encaradas como consubstanciais à troca interpessoal" (1996, 180), permitindo compreender as relações dinâmicas que se estabelecem entre a existência e manutenção desses repertórios e a aprendizagem de línguas em situações de comunicação. Neste sentido, não pensamos que a comunicação exolingue seja apenas questão de gestão de

[17] Destaque do autor.

lacunas linguísticas e de resolução de problemas de compreensão e de expressão (ênfase colocada por BERTHOUD & PY: 1993, 35; COLETTA: 1991b), mas sobretudo de co-construção progressiva da intercompreensão e das condições de existência e de manutenção dessa intercompreensão.

Enquanto situação de comunicação exolingue e relembrando as suas características antes evocadas, a interacção nos EIP que estudaremos é linguística e comunicativamente singular, já que os diferentes códigos linguísticos são desigualmente partilhados, com possibilidade de co-ocorrência de 4 situações combinatórias, ou movimentos constantes no eixo unilingue-plurilingue (cf. ARAÚJO e SÁ: 1996, 149) ou "bilingue/exolingue" (cf. OESCH-SERRA: 1991, 24), cujas designações a seguir propomos:

- exolinguismo monolingue sem nativo(s) – uma *lingua franca* é utilizada enquanto língua de comunicação entre locutores não nativos, sendo que todos os intervenientes são aloglotas. Esta designação e hipótese expande a definição de Bange quando pretende que exolingue remete para um "type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours" (1992, 55), e amplia as possibilidades de estudo, permitindo aproximar a comunicação que decorre exclusivamente em LE da comunicação tradicionalmente apelidada de exolingue[18];
- exolinguismo monolingue com nativo(s) – uma língua funciona como única língua de comunicação, diferenciando-se, ao nível dos utilizadores, os falantes nativos e os não nativos, estes últimos aloglotas, aproximando-se das situações unilingues descritas, por exemplo, em Lüdi (2005b) ou Rebelo (2006), esta em chats em que o Português é a LM do professor e LE dos alunos;
- exolinguismo bilingue – duas línguas (maternas ou não dos sujeitos) funcionam como línguas de comunicação, sendo que aqueles são nativos e/ou aloglotas, o que permite uma multiplicidade de combinações de uso, num espaço de variação bilingue, situação bastante comum em aula de LE;
- exolinguismo plurilingue – várias línguas funcionam como línguas de comunicação, sendo que os sujeitos são simultaneamente modelos de locutores nativos da sua LM (quando esta é admitida no contrato de comunicação) e locutores aloglotas das LM dos seus interlocutores (ver descrição de uma situação deste tipo em OESCH-SERRA: 1991), num espaço de variação plurilingue.

[18] É o caso, por exemplo, das conversas em aula de línguas, em que professor e alunos interagem numa língua que é estrangeira para ambos e em que o uso da LM é banido.

Consideramos que estas quatro possíveis situações de comunicação exolingue ocorrem e/ou co-ocorrem nos EIP, num *continuum* que se situa também entre os pólos endolingue e exolingue[19] (ROSEN: 2003). De acordo com os *continuums* exolingue-endolingue, bi-/plurilingue-unilingue, o *corpus* sob o qual nos debruçaremos exemplifica um espaço de variação entre o exolinguismo unilingue e o endolinguismo plurilingue, já que várias línguas são permitidas entre locutores com diferentes repertórios linguístico-comunicativos.

Devido ao número instável de interlocutores, num contexto onde a liberdade de escolha de línguas é total e nunca imposta – como acontece no nosso *corpus* de análise – , ocorre uma constante flutuação dos tradicionais papéis atribuídos "nativo" e de "não nativo", assim como ambiguidades nestas designações: na verdade, se no nosso estudo estamos perante situações de exolinguismo plurilingue, todos os sujeitos são, de acordo com as designações que nos chegam da literatura, nativos e/ou não nativos. Por este motivo, será mais conveniente, no nosso estudo, abandonar a ideia de que os sujeitos possuem competências assimétricas da(s) língua(s) de comunicação, reconhecendo antes que possuem repertórios plurilingues divergentes ou ainda, como nos parece mais adequado, repertórios plurilingues diferentes (diferentes instrumentos linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais, diferentes atitudes e motivações face à situação de comunicação, …), que tendem a convergir no momento de co-construir a interacção. Assim, a ideia de deficiência e de assimetria linguística, que aparece na literatura acerca do exolinguismo monolingue (geralmente com a presença de sujeitos apresentados como “nativos”), deixa de ser pertinente para explicar a natureza plurilingue da interacção (à luz da definição que apresentámos de CP e dos repertórios que a constituem), mantendo-se, no entanto, as características que promovem a emergência de sequências com potencial aquisitivo (cf. MATTHEY: 1996; ver ainda ARDITTY: 2003; voltaremos a este assunto na secção 3.3 deste trabalho).

De qualquer modo, qualquer uma daquelas situações se inscreve na esfera do exolinguismo porque se caracteriza "por uma série de estratégias de compreensão (reformulações, simplificações, explicitações), assim como por estratégias de ajuda à expressão" (ANDRADE: 1997, 134), estratégias essas que se aproximam das características da comunicação didáctica, encerrando, por isso, potencial de aprendizagem.

Na nossa opinião, a situação comunicativa plurilingue sobre a qual nos debruçamos é "nitidamente orientada para a intercompreensão de carácter cooperativo" (ibidem, 133), que se traduz na forma como todos os interlocutores se implicam na aprendizagem-comunicação e se envolvem na configuração e manutenção da situação de comunicação. No mesmo sentido, Araújo e Sá refere que a comunicação exolingue é o cenário em que os sujeitos exercem as suas competências linguístico-comunicativas em diversas línguas ao mesmo

[19] A este propósito a autora esclarece que as flutuações no eixo exolingue e endolingue e bi/unilingue (a que acrescentamos o plurilingue) ocorrem, por vezes, ao longo de uma mesma conversação (cf. ROSEN: 2003, 93).

tempo que se envolvem em processos de aprendizagem que, recursivamente, alimentam os seus repertórios (cf. 1996, 181).

Para além disso, Bange considera que a comunicação exolingue é o lugar de excelência para a emergência de situações de bifocalização: "focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication" (1992, 56; PY: 1990). Neste sentido, essa bifocalização torna-se uma marca da comunicação exolingue (bastante observada na comunicação de sala de aula) já que, para assegurar a intercompreensão, os sujeitos devem mobilizar uma vigilância acrescida (ou monitorização) sobre o que é dito, a quem, como e para quê, para diminuir os riscos de má interpretação das intenções, dos comportamentos e das mensagens verbais, no sentido de conservar as condições de existência do EIP.

Conforme defendido por Colletta (1991b), importa levar ainda em conta as variações etno-culturais da comunicação exolingue, nomeadamente as que regem as manifestações não-verbais e para-verbais da comunicação, questão de extrema relevância no âmbito deste trabalho, onde a variação cultural está sempre presente. Neste sentido, o autor recorda que:

"des domaines clés de la compétence communicative comme la régulation et la signalisation interactionnelle, l'expressivité et l'illustration-connotation du discours par les moyens non-verbaux constituent des domaines propices à la variation interculturelle, car ils s'appuient sur des conduites (configurations de signaux voco-verbaux et non verbaux) apparemment codées et conventionnelles, et intégrées à des stratégies elles-mêmes normées" (1991b, 104).

Além disso, tendo em conta que toda a comunicação interindividual é variacional e sujeita também a problemas comunicativos, o autor afirma a necessidade de analisar a comunicação exolingue como qualquer interacção social, sendo que naquela as rupturas, as ambiguidades, os desencontros de sentido, a incompreensão e os mal-entendidos, bem como as tentativas de os prevenir e resolver são vistos como se de uma lupa se tratasse.

3.3 Da competência intercultural (CI) à competência de comunicação intercultural (CCI)

Numa perspectiva menos linguística e mais orientada para o saber-fazer comunicativo intercultural, a que a escola francesa começou por chamar "compétence pluriculturelle"[20] (SHEILS: 1998), foram ganhando contornos mais precisos as noções de Competência Intercultural (CI) e de Competência de Comunicação Intercultural (CCI), que, por referência à noção de CP, assentam em pressupostos predominantemente culturais e identitários. Assim, estas noções são hoje conceitos de central relevância em DL, remetendo para competências plurais e compósitas, evolutivas e desequilibradas nas suas componentes, abertas e permeáveis às experiências linguístico-comunicativas do sujeito, "tornando-o capaz de gerir os seus repertórios verbais no sentido de construir sentidos múltiplos com o Outro que lhe é diverso e de sentir prazer nessa construção, servindo-se dela como uma oportunidade única de enriquecimento pessoal" (ARAÚJO e SÁ & PÁSCOA: 2002).

Tendo em conta esta crescente importância, Michael Byram, ao tentar explicar o porquê da necessidade de um modelo de trabalho da CI, fá-lo ao nível das necessidades pedagógico-didácticas em sala de aula, num sentido mais prescritivo e menos descritivo, enquanto instrumento de trabalho para os professores, já que "althought there is considerable work on cross-cultural psychology (…), this is of only limited help for teachers in their classrooms" (1995, 54). Essa necessidade justifica-se ainda, segundo o mesmo autor, pelo facto de os professores necessitarem de conhecer e de estar alertados para as diferentes situações de aprendizagem a que os seus aprendentes são expostos, dentro e fora da sala de aula, "since such learning is neither purely linguistic nor purely classroom-bound" (idem). Neste sentido, a emergência de um modelo de CI, que surge de estudos no âmbito da União Europeia e das suas políticas linguísticas, preocupa-se também com a constatação de que o processo de ensino-aprendizagem "tradicional" necessitava de um modelo descritivo e teórico mais ambicioso e complexo, dado que os anteriores, o de Competência de Comunicação (HYMES: 1971) e o de Competência Sociocultural (ver BYRAM & ZARATE: 1997, para acompanhar a evolução deste conceito) não explicavam as dinâmicas dos encontros interculturais. Mais uma vez, as palavras do autor são esclarecedoras:

"Language learners in the contemporary world will find themselves more frequently in situations where they have to understand the relationships between cultures, the demands of experiencing another way of live – rather than merely learning about it – and where they have to be mediators between different ways of living and interpreting the world, between different cultures" (idem, 54).

[20] Esta designação surge no entendimento da competência pluricultural como "derivée de la notion de plurilinguisme, elle-même derivée de celle de bilinguisme" (SHEILS: 1998).

De notar também que esta designação varia na precisão do enfoque, sendo apelidada de CI ou de CCI, sendo esta centrada, claramente, na interacção. Esta clarificação do enfoque parece-nos, como a apresentação a seguir deixa ver, não uma verdadeira mudança ao nível dos estudos, mas antes uma tomada de posição que entende a comunicação intercultural, mais precisamente, os encontros interculturais, como campo privilegiado de observação.

Neste sentido, o primeiro estudo que aqui apresentaremos foi desenvolvido por Meyer em 1991 e centra-se na definição de CI e na distinção de três níveis de *performance* intercultural. Define CI como "part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. (…) It includes the capacity to stabilise one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and to help other to stabilise their self-identity" (MEYER: 1990, 138). Os três níveis de *performance* distinguidos pelo autor, que combina com o uso da LE, são: o monocultural, em que é comum o surgimento de estereótipos e clichés devido ao centramento dos interlocutores; outro de nível intercultural, que se situa entre duas culturas; finalmente, e mais complexo, um de nível transcultural, que se situa "above the involved cultures, with a distance enabling him/her to mediate between the cultures by bringing into the process international principles for cooperation and communication" (idem, 140). Nos dois últimos níveis, o autor afirma que o conhecimento e a consciência das culturas em contacto seriam pré-requisitos indispensáveis para uma mediação bem sucedida.

Num artigo de 1995, A. Jensen dá-se como objectivo definir CI, bem como as suas componentes essenciais. Para tal, parte da noção de Competência de Comunicação (CC) de Hymes (1972) e explica os seus limites em contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo a autora, essas limitações advêm do aumento de preocupações da esfera do ensino da cultura, do mito de locutor nativo como ideal linguístico-comunicativo e da ausência da tomada em conta dos aspectos emocionais que intervêm na situação de aprendizagem (cf. JENSEN: 1995, 42-43). A autora explicita ainda quatro componentes desta competência, que funcionam como pré-requisitos para um encontro intercultural bem sucedido: um comportamento adequado, atitudes pessoais (implicando os aspectos afectivos e emocionais relacionados com o contacto), capacidade de mediação e conhecimento factual (que combina conhecimento e acção em situações concretas). Já no final do texto, a autora esclarece que "the first objective for teaching intercultural competence must focus on the acquisition of foreign language skills, which still remain important prerequisites for interpreting and understanding another culture and being able to communicate with its representatives" (49). Neste sentido, a autora considera que os conhecimentos linguísticos em LE são parte constituinte da CI e que esta deve fazer parte do processo de aprendizagem linguística formal, como também preconizado por M. Byram (1995).

Por seu lado, Fred Jandt, referindo-se à comunicação intercultural[21] enquanto "face-to-face[22] interactions among people of diverse culture" (1998, 36), explica que ser bom comunicador intercultural implica "personality strenght, communication skills, psychological adjustements and cultural awareness" (idem, 43). Ao nível da força de personalidade, inclui auto-consciência e sentido de si mesmo, bem como à-vontade no contacto social; ao nível das competências de comunicação, refere a importância de dominar convenientemente os códigos verbais e não verbais; ao nível dos ajustamentos psicológicos, indica a capacidade de adaptação a novas situações; finalmente, ao nível da consciência cultural, inclui a compreensão de como pessoas de diferentes culturas pensam e agem. O mesmo autor subdivide estas quatro competências em 8 aptidões: auto-consciência, respeito por si próprio, interacção, empatia, adaptabilidade, segurança, iniciativa e aceitação (idem, 45-46).

A definição e distinção destas competências e aptidões é amplamente justificada pelo autor com base na noção de cultura que, segundo ele, "describes everything that makes a large group of people unique" (idem, 22) e que, como tal, influencia o comportamento humano e a percepção das situações e funciona como contexto de comunicação (ver ainda SCOLLON & SCOLLON: 1995, para a noção de cultura neste ponto de vista antropológico). Já no final da obra, Jandt conclui, depois de propor um modelo de comprometimento e de sinergia cultural (cf. idem, 447), que

"becoming a competent intercultural communicator involves learning and appreciating the uniqueness of other people and cultures. However, you do not need to feel ashamed of or not appreciate your own culture[23]. Good intercultural communicators uses their knowledge to select message behavior that is appropriate and effective for that context." (idem, 454).

Michel Candelier (2000 e 2001), por seu lado, distingue 6 componentes da CI, mas tendendo a preferir um modelo integrado plurilingue e pluricultural (na linha de MEYER: 1991 e JANSEN: 1995, antes referidos), na sequência dos trabalhos realizados no âmbito dos projectos EVLANG[24] e JALING[25], em que as actividades, planeadas ao nível do Primeiro Ciclo, se baseiam na descoberta *das* e *acerca das* línguas e na promoção da diversidade de contactos com o Outro e com o Plurilinguismo, de forma a enriquecer a biografia linguística dos sujeitos e, desse modo, "contribuer à la construction de sociétés solidaires,

---

[21] O mesmo autor distingue de "comunicação intercultural", outras noções como "international communication", "global communication" e "cross-cultural communication" (1998, 36).

[22] Claro que, no domínio da CMC, esta noção de face-a-face necessita de ser revisitada e actualizada ou simplesmente retirada desta definição. Também poderíamos propor uma distinção entre "face-a-face presencial" e "face-a-face virtual". Este assunto será retomado no último capítulo.

[23] A justificação para este facto parece residir, nas palavras do próprio autor, no facto de que "everyone belongs to a culture. No one chooses which culture to belong to. We simply are born into one." (idem, 22).

[24] Evlang (Éveil aux Langues) – Projecto Socrates/Lingua: 42137-CP-1-FR-Lingua-LD, coordenação de M.Candelier- Université René Descartes-Paris V.

[25] Ja-Ling (Janua Linguarum) – Projecto Socrates/Comenius: 9540-CP-1-2001-DE-Comenius-C21, coordenação Ingelore Oomen-Welke da Höchschule de Friburgo (Alemanha). Mais informações em KERVRAN: 2005.

linguistiquement et culturellement pluralistes" (CANDELIER: 2001, 3). Refere, por isso, a consciência das línguas e da comunicação; a confiança em si mesmo; as atitudes positivas face às línguas, à diversidade, à comunicação e ao outro; a disponibilidade para partilhar conhecimentos e experiências; aptidões linguísticas e comunicativas (percepção, escuta, conhecimentos dos sistemas linguístico, semântico e pragmático) e a competência de aprendizagem (curiosidade, desejo de aprender e capacidade de observação e análise). Na opinião deste autor, estas competências, situadas aos níveis do ser (*attitudes*), saber (*savoir*) e saber-fazer (*aptitudes*), permitiriam ao comunicador intercultural participar com segurança nos encontros que se caracterizam pela diversidade das línguas e culturas em presença.

O modelo de Michael BYRAM tem sofrido algumas transformações e reposicionamentos vários, de que tentaremos dar conta. Num texto de 1995, começa, como Jansen (1995), por explicitar o afastamento em relação à CC de Hymes, explicando que essa se tornou mais prescritiva do que seria de desejar, porque baseado no modelo do locutor nativo. O mesmo autor, depois de expor as componentes da CI a partir do modelo de van Ek (que inclui as competências linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sócio-cultural e social e que parece ser uma derivação do seu modelo de competência sócio-cultural), conclui que elas não podem ser vistas de forma aditiva e compartimentada, mas antes como um todo. Byram considera ainda que existe sobreposição entre algumas dessas 6 competências e, como tal, propõe um modelo baseado em 4 saberes, atitudes e valores (*savoir-être*), conhecimentos (*savoir*), habilidades de aprendizagem (*savoir-apprendre*) e saber fazer (*savoir-faire*)[26], cuja aquisição/aprendizagem depende de factores como as atitudes, a empatia, a capacidade de adquirir novos conceitos, a autonomia e a capacidade de aprendizagem experiencial. Este modelo permite descrever os aprendentes de línguas não em termos de locutores nativos mas antes como "locutores interculturais" e intermediários culturais (cf. BYRAM & ZARATE: 1997). Na sequência, Byram define a CI como "the ability to cope with tertiary socialization, with the contradictions and differences, by acquisition of communicative competence and four savoirs" (BYRAM: 1995, 59). Assim, este (aqui) primeiro modelo de Byram é, no fundo, um acrescentamento ao modelo de CC, do qual o autor parece afastar-se na sequência dos seus trabalhos.

Num outro texto, o mesmo autor, juntamente com Bella Gribkova e Hugh Starkey, refere-se à CI como "ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality" (s/d, 5). Desta definição decorre a evidência de que a tónica é colocada, já não na CC e na diversidade linguística que pode caracterizar a interacção, mas antes nas identidades sociais e na partilha e, desse modo, na individualidade que caracteriza a complexidade do ser humano e nas relações interpessoais, abrindo caminho para o que aqui chamaremos "intercompreensão cultural". Neste sentido, as línguas dos sujeitos parecem ser entendidas apenas como um aspecto dessa complexidade.

[26] De notar que estes são os quatro pilares da educação do relatório "Educação: um tesouro a descobrir", de J. Delors (1996).

Num outro texto, Byram (1997a, 34) esquematiza, conforme abaixo, a CI, esclarecendo as suas propostas de definição acima citadas. Ainda de acordo com o autor, "the components of intercultural competence are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one's belonging to a number of social groups, values which are part of one's belonging to a given society" (BYRAM, NICHOLS & STEVENS: 2001, 5).

	SKILLS interpret and relate (savoir comprendre)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (les savoirs)	EDUCATION political education critical cultural awareness (savoir s'engager)	ATTITUDES relativising self valuing others(savoir être)
	SKILLS discover and/or interact (savoir apprendre/faire)	

Figura 2 - Representação das diferentes dimensões da CI, segundo Byram: 1997a.

A dimensão atitudinal, considerada como a fundação da CI (cf. BYRAM, NICHOLS & STEVENS: 2001, 5), é descrita pelo autor como "attitudes towards people who are perceived as different in respect of the cultural meanings, belifs and behaviours they exhibit, which are implicit in their interaction with interlocutors from their own social group or other" (idem). O domínio dos saberes inclui duas categorias: conhecimento acerca dos grupos sociais, os seus e os dos outros, e das suas culturas; conhecimento dos processos de interacção ao nível social e individual. O autor acrescenta, a este propósito, que "the first category is knowledge which may be more or less refined, but always present in some degree, whereas the second, involving knowledge about concepts and processes in interaction, is fundamental to successful interaction but not acquired automatically" (1997, 35). O domínio das competências é descrito em torno de duas áreas: a da interpretação e comparação interculturais, entendida como "ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own" (BYRAM, NICHOLS & STEVENS: 2001, 6) e a da descoberta e da interacção, considerada como "ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction" (idem). Finalmente, a dimensão "critical awareness" pressupõe que o comunicador intercultural seja capaz de tomar consciência dos seus próprios valores "on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (BYRAM, NICHOLS & STEVENS: 2001, 7). Isto não significa que os sujeitos percam os seus valores e a sua identidade, como também explicitado por Jandt, mas antes os tornem “explicit and conscious in any evaluative response to others" (idem).

O esquema da CI é retomado por Byram num trabalho de 1999, em que o autor reassume a dimensão política da educação, nomeadamente da educação linguística, e a necessidade de ir além de uma CC:

"language teaching is as much about oneself as about others (…) because these images of others and ourselves color the communication between them and us. (…) Language teaching can develop intercultural competence, and not just communicative competence" (1999).

Neste texto, são acentuadas as capacidades analíticas do comunicador intercultural e a sua consciência das perspectivas e valores ideológicos (nomeadamente das religiões e dos sistemas políticos) e dos conflitos potenciais entre ideologias (através da negociação de aproximações no conflito e da aceitação da diferença).

Michael Byram distingue ainda CI e CCI, delegando nesta última a dimensão da *performance* linguística em LE e limitando a primeira à capacidade de comunicação do sujeito na sua LM em encontros interculturais. Neste sentido, a CCI seria a característica de quem consegue "to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves in and to other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins" (1997a, 71). Consequentemente, o interlocutor competente veria os seus conhecimentos da outra cultura aliados à sua proficiência linguística, sociolinguística e discursiva na LE. Indo mais longe, o autor assume o carácter transferível da CCI ao referir que esse interlocutor "have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired first" (idem). O modelo de CCI seria representado da seguinte maneira:

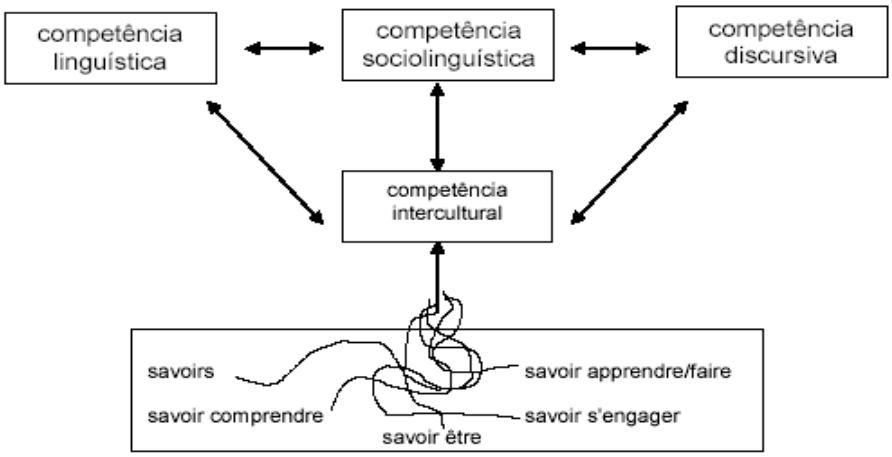

Figura 3 - Representação das diferentes dimensões da CCI, segundo Byram: 1997a.

Trata-se ainda, como se pode verificar, de um modelo bilingue de comunicação, centrado na capacidade de comunicar na língua do Outro, mas, devido à possibilidade de transferência que o autor deixa vislumbrar, este modelo aparece, na nossa opinião, como modelo explicativo transitório: transição entre a competência bilingue e plurilingue, entre o "parler bilingue" e plurilingue, entre um modelo de análise de enfoque linguístico e outro de enfoque cultural.

Um outro modelo, bastante semelhante ao de Byram, da autoria de Chen & Starosta (1996, cit. em OGAY: 2000, 41-46), encara a CI como "la capacité de négocier des significations culturelles et d'accomplir de façon adéquate des comportements de communication efficaces qui reconnaissent les différentes identités des interactants dans un environnement spécifique" (1996, 358-359, cit. em OGAY: 2000, 41-42). Este modelo distingue três dimensões: uma afectiva relacionada com a sensibilidade intercultural, que inclui o conceito de si mesmo, a abertura de espírito, a atitude de não-julgamento, a descontracção social; uma dimensão cognitiva relacionada com a consciência intercultural, englobando a consciência de si e a consciência cultural; e uma dimensão comportamental de à-vontade intercultural, remetendo para a competência de comunicação, onde os autores inserem as habilidades de utilização dos códigos verbais (na LM e na língua do outro) e não-verbais, o equilíbrio na exposição de si mesmo, a flexibilidade comportamental, a gestão da interacção e as habilidades sociais (empatia e manutenção da identidade).

Sintetizando as diferentes acepções expostas nesta secção acerca da CI e da CCI, parece-nos que a definição de Byram de "intercultural competence" funciona como ponto de ligação entre ambas, a saber

> "ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as being different from our own. Cultures simultaneously share and differ in certain aspects, e.g. beliefs, habits and values. (…) Interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful of and favourable to each" (BYRAM: 2000, 297).

Esta definição (que, apesar de deixar cair o termo comunicação, o esclarece como enfoque de acção) acentua o papel de mediador intercultural, enquanto "a person who facilitates communication, understanding, and action between persons or groups who differ with respect to language and culture" (TAFT: 1981, 53, citado em JENSEN: 1995, 47), que emerge como fundamental no envolvimento em encontros interculturais. Esse papel é "performed by interpreting the expressions, intentions, perceptions, and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them" (ibidem).

Nesta linha de pensamento, L. Sercu afirma que “intercultural speakers are capable of relinquishing their ethnocentric attitudes towards and perceptions of otherness. They are tolerant, inquisitive and understanding individuals who are constantly aware of the destructive consequences which an ethnocentric stand in life may have” (1998: 117). Assim, o comunicador intercultural aparece como alguém que se situa entre culturas, como um "culture actor (…) able to understand the signal of each culture involved, i.e., the language, the verbal

and non-verbal signals and the roles played by the members of the two cultures" (JENSEN: 1995, 48).

Depois da apresentação dos diferentes enfoques de definição de CI e de CCI e tentativas de explicitar as componentes, competências, apetências do Comunicador Intercultural, podemos dizer, com Byram, que a definição da CI é uma tarefa complexa:

"There are different theoretical emphases which can determine our understanding of what is involved and how widely the concept should be defined. Should we emphasize the capacity and skills of conscious analysis of intercultural interaction? Should we pay attention to psychological traits or focus only on capacity to act?" (1997a, 30).

Finalmente, apesar dos conceitos de CI e de CCI aparecerem como distintos, embora o segundo apareça na continuação do seu antecessor, Tania Ogay toma-os ambos como sinónimos, "la compétence interculturelle ou compétence de communication interculturelle" (2000, 33), no âmbito dos estudos sobre os encontros interculturais e explica que o denominador que os une é a sua orientação pragmática, "orientée sur les résultats, focalisée sur des situations concrètes" (idem, 36). No mesmo sentido, distingue três componentes transversais aos estudos que se debruçam sobre essas duas competências: "il en resulte une quantité d'études qui se penchent sur les différentes compétence (fréquemment réparties en trois catégories: les connaissances, les attitudes et les habiletés - *skills*)" (ibidem), ou mais adiante, "la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale, qui sont considérées comme des dimensions interdépendantes" (idem, 42). Na sequência destas reflexões, consideramos que uma CI só é plenamente validada quando se actualiza na comunicação, na acção e, então, na inter-acção, pelo que qualquer CI é, na verdade, uma CCI.

Todavia, como veremos adiante, reconhecemos que se poderão encontrar algumas diferenças entre as conceptualizações de CI e de CCI, sobretudo no pensamento de Michael Byram, sendo a principal a referência à CC em LE, que aparece na segunda.

3.4 Interrogações aos modelos de análise da CP, CI e CCI à luz das dinâmicas conceptuais e epistemológicas da DL

Tentaremos, de seguida, apresentar uma síntese dos modelos antes descritos – o de CP, o de CI e o de CCI –, questionando a sua validade no quadro do estudo que pretendemos desenvolver e das evoluções epistemológicas que expusemos nas secções anteriores, conducentes a uma Didáctica do Plurilinguismo. Ora, uma didáctica sob o signo do plurilinguismo levar-nos-ia a "remettre en cause, à notre niveau de chercheurs, le paradigme bilingue et reconsidérer toute une série de notions qui ne sont pas pertinentes dans le

paradigme plurilingue" (BILLIEZ: 2005; cf. PRUDENT, TUPIN & WHARTON: 2005)[27], porque incapazes de dar conta da apreensão da pluralidade constitutiva das comunidades super-complexas actuais. Centrar-nos-emos, porém, em torno dos modelos de competência que antes apresentámos, durante cuja apresentação e contextualização fomos expondo algumas fragilidades dos "conceitos antigos".

As competências de CP, CI e CCI, saídas de tradições e de culturas científicas diferentes (a francófona e a anglófona[28]), são, como os esquemas deixaram ver, competências plurais, heterogéneas, complexas e compósitas, uma vez que, através delas, o sujeito se torna capaz de criar uma intersecção entre si e o Outro, entre os contextos discursivos da L1, da L2 e de outras línguas eventualmente implicadas, envolvendo-se num terceiro espaço de definição cultural e linguística. São também, pelos motivos apontados, competências pessoais e intransmissíveis que interagem e se interpenetram e, sendo únicas e irrepetíveis (como os sujeitos e as situações de comunicação), são também passaportes de acesso a uma sociedade plurilingue e multicultural e a matéria-prima para a mobilidade interpessoal, seja ela geográfica ou *on-line*.

Num estudo em que procedemos à análise de chats plurilingues e interculturais a partir dos modelos de análise acima explicitados, "o percurso de análise colocou-nos perante a dificuldade de manusear dois quadros teóricos de referência que, embora tomando como objecto de estudo situações de contacto de línguas e de culturas, o fazem de modo diferente (embora complementar), sobretudo porque os seus enfoques se distinguem" (CRUZ & MELO: 2005, 113). Referimo-nos, claramente, ao modelo de CP que foca, predominantemente, a gestão das línguas em contacto e ao de CI que se debruça sobre a gestão do contacto com a alteridade. Nessa altura advogámos o interesse que poderia advir da "construção de um modelo de análise que conjugasse a realidade da diversidade linguística e cultural de forma mais integrada e, assim, mais operacional para a análise de situações como a que abordámos no nosso estudo." (ibidem).

Apesar dos problemas e das limitações que advêm do uso de cada um destes conceitos, nomeadamente do ponto de vista heurístico, já que privilegiam apenas um ou outro enfoque (um mais linguístico, outro mais cultural), numa lógica quase disjuntiva, a verdade é que chamam à atenção para a necessidade de interpretação da forma como se gerem as línguas, as culturas e as identidades em situações de contacto intercultural e plurilingue. Vejamos, no quadro seguinte, como percepcionamos as diferenças e convergências entre os diferentes modelos de competência:

---

[27] A autora considera, na sequência deste argumento, que noções como "língua de origem", LM, dialecto, *patois*, mistura, diglossia e mesmo identidade devem ser revistos e actualizados à luz do paradigma plurilingue (cf. BILLIEZ: 2005, 331-334) e do conjunto de pertenças dos sujeitos.

[28] Acerca destes dois *savoir-faire* científicos e da dificuldade de manuseamento complementar ou integrador das duas abordagens, ver OGAY; 2000, capítulo 1.

	CP	**CI**	**CCI**
Conceito de origem	Competência de Comunicação (Hymes)	Competência de Comunicação (Hymes), Competência Sócio-cultural	Competência de Comunicação (Hymes), Competência sócio-cultural e CI (Byram)
Autores de referência	Coste, Moore & Zarate (1997), Andrade, Araújo e Sá *et al* (2003)	Jensen (1995), Jandt (1998 e 2004), Candelier (2002 e 2001), Byram (1995 e 1997a), Byram, Nichols & Stevens (2001)	Byram (1997a), Ogay (2000)
Em que(m) se centra?	Mais centrado no sujeito e nas suas competências individuais	Mais centrado na comunicação e no agir conjunto dos sujeitos	Mais centrado na comunicação e no agir conjunto dos sujeitos
Campo privilegiado de observação	Interacção verbal	Interacção verbal	Interacção verbal
Enfoque da gestão	Diversidade linguística	Diversidade cultural	Diversidade cultural e situações de contacto entre 2 línguas
Foco das análises	Gestão linguística	Gestão das diferenças culturais	Gestão linguística e cultural
Entendimento de Intercompre-ensão	Enfoque no entendimento linguístico	Enfoque no entendimento cultural	Enfoque linguístico e cultural
Conceitos associados	Contacto de línguas, Plurilinguismo	Multiculturalismo, mediador intercultural	Contacto de línguas e culturas, mediador linguístico e cultural

Quadro 1 - Resumo das diferenças e convergências percepcionadas nos diferentes modelos de competência comentados.

No caso da definição de CP e da sua decomposição em dimensões (ANDRADE, ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003), apesar de parecer omitir uma dimensão identitária e outra política, e situando-se ainda numa esfera do indivíduo onde o contexto de comunicação tem um papel quase limitado a figurante, sublinha as potencialidades pragmáticas, comunicativas e cognitivas que advêm da participação em episódios de comunicação plurilingue e chama a nossa atenção para a integração, em rede, das aquisições linguísticas dos sujeitos, em contexto formal e informal, valorizando a sua vivência pessoal e social e, particularmente, a sua biografia linguística.

Por outro lado, ao nível da decomposição da CP em dimensões, mesmo advertindo para o facto de todas elas manterem relações de simbiose solidária, parece-nos, todavia, que o uso das diferentes línguas com fins comunicativos revela mais da mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos do que da gestão da interacção. Além disso, é muito difícil (e até estranho!) separar as situações de aquisição das línguas pelos sujeitos (incluída, pelas autoras, na dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos)

das actividades cognitivas de aquisição desses repertórios (incluídas, por elas, na gestão dos repertórios de aprendizagem), pelo que nos parecem fazer parte de uma mesma dimensão instrumental, como antes referimos, de nível cognitivo-verbal.

Por seu lado, as noções de CI e de CCI, escamoteando a diversidade linguística e o contexto da interacção[29], colocam em destaque as esferas identitária, social e política, o que confere um ar mais socializante, humano, global e complexo ao modelo de Comunicador Intercultural. Na verdade, o próprio Byram tinha já referido a "lacuna" do seu modelo, justificando-a através da sua "redefinition of the language learner as an intermediary, an intercultural speaker" (1995: 57), numa tomada de posição de ruptura, embora apenas parcial, com o modelo de CC.

Além disso, o esquema de CI que apresentámos anteriormente parece dar conta da integração das diferentes dimensões, mas não mostra a relação que se estabelece entre elas, aparecendo representadas de forma estanque e limitada. O autor parece querer demonstrar algum tipo de hierarquização em dois planos que se cruzam, mas não é suficientemente esclarecedor a esse respeito, nomeadamente, se a dimensão educativa é o ponto de confluência das restantes. Na mesma linha, as definições dos diversos componentes leva a crer que se trata mais de justaposição do que interpenetração de competências, sendo muito difícil perceber as suas confluências e a constelação de relações que mantêm. Finalmente, o esquema, ao não incluir a dimensão bi- e plurilingue que pode caracterizar a comunicação intercultural, não parece levar em conta as relações entre língua e cultura: a língua i) expressa a realidade cultural; ii) enforma e cria a realidade cultural; iii) simboliza a realidade cultural através de signos, também eles, com valor cultural (cf. KRAMSCH: 1998, 3).

Num texto em que o autor se refere aos encontros interculturais "consente" já a co-presença das competências linguística e intercultural, embora colocando a tónica na segunda: "here we focus on intercultural competence which is necessary whether a different language is present or not" (BYRAM: 2001, 5). Ora, no limite do seu raciocínio, o argumento contrário também seria possível, isto é, se tomarmos em conta que os repertórios dos sujeitos, mesmo na sua LM, são pessoais e não coincidentes, constituindo-se enquanto amostras idiossincráticas do uso da língua, então uma CP é também e sempre necessária, já que, para cada sujeito, e parafraseando Mia Couto, a SUA pátria será a SUA língua (portuguesa ou outra). É seguindo este argumento que se situa a nossa "reclamação" no sentido de adicionar a dimensão plurilingue ao modelo de CI de M. Byram.

Por seu lado, o modelo de CCI, apesar de integrar as dimensões linguística e cultural (ou, mais especificamente, a competência linguística em LE), não o faz de modo a considerar a integração dos diferentes repertórios linguístico-comunicativos dos interlocutores e não parece prever situações de contacto de mais do que duas línguas. Além disso, retomando as

[29] Esta é igualmente uma das críticas mais apontadas por Dinges (1983, cit. por OGAY: 2000, 48-49) e Roy & Starosta (2001). Também Ogay se refere a esta lacuna argumentando que "il serait souhaitable que la compétence soit etudiée dans des contextes beaucoup plus variés, ce qui permettrait de clarifier quelles sont les compétences qui sont nécessaires au fonctionnement efficace dans toute situation interculturelle, et quelles sont celles qui pourraient être liées aux demandes spécifiques du contexte dans lequel est menée l'étude" (OGAY: 2000, 50).

dimensões da CC, a que antes aludimos, volta a retomar uma concepção de língua extremamente fixa, sem relações quer com a diversidade linguística, quer com outras línguas, encarando-a como um sistema fechado em si mesmo, com várias componentes claramente separadas. Ora, à luz de uma abordagem "ecolinguística" (cf. FILL: 2001), as línguas estabelecem relações mútuas, sendo entendidas como organismos de um ecossistema que deve ser percebido na unidade e não na sua desfragmentação.

Outra dúvida que nos fica acerca dos modelos que se centram nos encontros entre culturas (por exemplo, o de Jandt e até o de Byram) é a forma como abordam a questão das diferenças e das divergências interculturais, colocando-as numa posição geradora de conflitos e de obstáculos a ultrapassar no caminho até à intercompreensão. Todavia, como notam alguns autores, "les différences culturelles ne sont pas nécessairement des obstacles (qu'il faudrait alors s'attacher à gommer) mais elles peuvent être des aides au succès de l'interaction car elles rendent les interlocuteurs attentifs au déroulement de l'interaction" (OGAY: 2000, 51). Além disso, como bem esclarece Abdallah-Pretceille, "on ne peut pas imputer systématiquement les dysfonctionnements communicationnels à l'appartenance culturelle des locuteurs" (1999, 10), uma vez que os seus repertórios plurilingues e interculturais são multidimensionais, jogando as predisposições sócio-afectivas e as motivações e atitudes em relação à situação de comunicação um papel fundamental, no sentido de tentar explicar o desfecho feliz ou infeliz da interacção.

Por outro lado, como nota Knapp & Knapp-Potthoff, "presque personne n'est assez naïf pour entrer dans une interaction avec un membre d'une autre culture en croyant que tout sera comme d'habitude" (1990, 76, cit. em OGAY: 2000, 51), o que evidencia a capacidade dos sujeitos avaliarem a situação como possível geradora de mal-entendidos e de incompreensões e de, assim, adoptarem uma atitude vigilante em relação às diferenças e de as adoptarem como impulsionadoras e estimuladoras de uma interacção que se quer bem sucedida.

Para além disso, como nota Kramsch, "consensus might not be possible, or, indeed, desirable, if there is no commensurable ground between members of different social groups" (1999, 43). Na verdade, a crítica desta autora aos modelos de CI, quer europeus, quer americanos, parte da constatação de que as palavras e ideias de Hymes a respeito dos encontros entre membros de diferentes comunidades de falantes foram interpretadas de forma redutora pelas abordagens comunicativas e, por conseguinte, mal adaptadas e operacionalizadas no ensino-aprendizagem de línguas (KRAMSCH: 1997; KRAMSCH: 1999).

Na sequência destas alegações, esta autora apelida os modelos de CI de "structuralist approaches" (ibidem), Abdallah-Pretceille designa esse tipo de investigações como "deterministes" (1991, 12) e Roy & Starosta chamam-lhes "neo-positivistas" (2001), contrapondo-os a um entendimento dos encontros interculturais na linha da filosofia hermenêutica de Gadamer, apelidações que fazem todo o sentido na sequência dos reparos que apresentámos anteriormente:

- mostram as fronteiras entre culturas, o eu e o Outro, Nativo e Estrangeiro, muito mais rígidas do que normalmente são e de forma bastante simplista, apoiados em modelos binários dicotómicos e em que os sujeitos aparecem como imutáveis ao longo do encontro comunicativo;
- vêem as culturas de forma bastante mais homogénea do que realmente são;
- encaram as culturas de modo mais semelhante, simétrico e apoiadas em regularidades do que são verdadeiramente.

Tendo em conta estes aspectos, Kramsch (1997) propõe a designação de "intercultural stance", partindo de três teorias de "thirdness": uma semiótica (Peirce), outra dialógica (Bahktin) e outra oriunda da crítica cultural (Bhabha). Esta visão pós-estruturalista e pós-positivista, em consonância com a evolução epistemológica que havíamos traçado, lança-nos o repto de ver *o outro* através da adopção da sua linguagem e de ver *como o outro* pela adopção temporária do seu discurso (cf. KRAMSCH: 1997, 82) e "encourages us to think of communication as the relational making of signs, the responsive construction of self, and the interdependence of opposites" (KRAMSCH: 1999, 48), relativizando o papel das diferenças culturais no surgimento de mal-entendidos, uma vez que os sujeitos, as identidades e as culturas se formam e se transformam no contacto com o Outro e é a existência de um Outro que dá sentido à existência de um grupo[30]. Neste sentido, a autora advoga que é "more appropriate to look not only at the interaction of Self and Other but at the relationality and interdependency of self and Other" (idem), ou seja, o "terceiro espaço" semiótico e dialógico que se forma na interacção, rompendo com a dualidade e imutabilidade do "eu-Outro". Esta parece ser também a perspectiva de Lorenz que, ao constatar que a maioria dos estudos que tomam a comunicação intercultural como pano de fundo se debruçam quase exclusivamente sobre situações de incompreensão e no esforço de compreensão, declara que "it appears as if the task of understanding alone was everything" (2001, 19), esquecendo-se as possibilidades de mudança e de transformação que sempre

[30] Esta é também a opinião de L. Porcher que, num artigo sobre a natureza das representações e fundamentando-se na Filosofia fenomenológica, declara "qu'autrui soit présent en moi comme je suis présent en lui, c'est l'affirmation radicale de la pluralité dans l'unité" (1997, 21) e, mais adiante, "je ne peux pas pretendre à une identité sans les autres (…). L'autre est à la fois ma condition et ma definition" (idem, 22). Para complementar esta postura de cariz mais filosófico, ver Charaudeau (1997: 35-36).

estão presentes na comunicação (cf. idem, 18), isto é, as interacções e retroacções que ocorrem em situações complexas (cf. MORIN: 1996).

Seguindo os mesmos argumentos, Ogay (2000) e Roy & Starosta (2001) crêem que deveriam ser criados quadros teóricos mais satisfatórios para analisar os encontros interpessoais em contextos interculturais, isto é, quadros teóricos que ultrapassem uma lógica disjuntiva e individualista e que sejam capazes de olhar para a complexidade e de a problematizar e questionar de forma holística e interpessoal (intersubjectiva).

É na sequência desta proposta que T. OGAY afirma que:

"s'interroger sur les compétences d'un seul des acteurs de l'interaction ne donne qu'une image incomplète de la communication: il est nécessaire de prendre en compte non seulement tous les acteurs engagés dans l'interaction mais encore leurs groupes d'appartenance et contextes culturels propres, qui leur ont notamment transmis des représentations sociales au sujet de la culture du partenaire de l'interaction, représentations qui ne manqueront pas d'influencer elles-aussi le déroulement de l'interaction" (OGAY: 2000, 62)

No mesmo sentido, Roy & Starosta afirmam que os estudos na área da comunicação intercultural têm baseado o seu trabalho em diferenças consideradas consistentes e pré-assumidas entre as culturas, não levando em linha de conta a "domestic co-cultural variation" (2001, 14) e não admitindo que, no fundo, "culture is not a stable and orderly system; on the contrary, culture is a contested terrain where various groups compete to participate in the meaning-making process" (idem, 13). Ora, assumindo a heterogeneidade que caracteriza cada uma das culturas, "one should not objectify other cultures and their people, nor take national culture as an a priori, given quantity" (idem, 14), uma vez que uma abordagem desse tipo, essencialmente comparativista e baseada em diferenças e situações de problematicidade, impede o pesquisador de evidenciar a natureza única e evolutiva dos sujeitos, de "discover and apprehend that there is 'something more, something other than ourselves' “ (Weinsheimer, 1985)" (ROY & STAROSTA: 2001, 16). Noutras palavras, o autor propõe a ideia de preparar um modelo de análise que ultrapasse a "abordagem contrastiva das culturas" e rompa, como antes havíamos preconizado à luz de um novo discurso sobre a DL, a dualidade eu-Outro.

Em síntese, concordamos com Tania Ogay quando conclui que os investigadores se posicionam em dois pontos de vista, um mais linguístico-comunicativo e outro mais cultural (cf. 2000, 40) e que, na tentativa de escapar a essa dicotomia, é necessário tomar como objecto de estudo não só as "assimetrias" culturais e linguísticas e a sua influência na interacção e as variáveis individuais e interpessoais no (in)sucesso comunicativo, mas sobretudo o relacionamento intersubjectivo dos sujeitos e a co-construção das suas acções, isto é, o relacionamento intersubjectivo subjacente ao EIP.

É nesta corrente híbrida que o nosso modelo de explicação dos encontros entre línguas e culturas se pretende inserir, contribuindo para compreender como se geram os múltiplos espaços que se criam na inter-relação "eu-outros grupos" linguísticos e culturais, já que, como anunciámos, o nosso *corpus* de análise coloca em situação de contacto sujeitos provenientes de diferentes grupos linguístico-culturais. Assim, como veremos no capítulo de apresentação do nosso modelo, propomos (cf. OGAY: 2000, 54-62):

- o abandono de conceitos disjuntivos e a tomada da comunicação intercultural e plurilingue, no seu conjunto, como objecto de estudo, em que o processo interaccional assume a centralidade no EIP;
- a necessidade de articulação entre o intercultural, o inter- e intragrupal e o interpessoal, encarando essa articulação como lugar de construção de múltiplas intersubjectividades;
- a tomada em conta da variabilidade do contexto em que ocorre o EIP, levando em conta a sua delimitação espácio-temporal e as suas possibilidades e contingências de existência, isto é, a sua natureza situada.

4. Para terminar

O trabalho que desenvolvemos neste capítulo assume-se como referente epistemológico e enquadramento didactológico da nossa investigação. Pretendemos, como vimos, evidenciar a relação dialéctica estabelecida entre a evolução epistemológica das ciências, na qual incluímos a DL, e a emergência de uma nova modernidade, onde há lugar para a memória e para o prognóstico.

O nosso esforço de traçar esta breve história da DL mostra-nos que "quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir" (GALISSON: 1988, 12), entendendo-se que recuperar esse passado é trazer para esta investigação a identidade do discurso em que nos movemos, nas suas confluências e evoluções.

Como vimos, esse esforço de rememorização foi feito em torno de várias esferas fundamentais para o nosso trabalho – a evolução do conceito de Língua, das teorias de aprendizagem de línguas e do uso das TIC em sala de aula –, seguido da discussão em torno de três eixos de evolução da disciplina configuradores do conceito que aqui tomamos como central - Encontro Intercultural Plurilingue – e que será o referente principal do nosso quadro de análise.

Deste modo, verificamos que o conceito de Língua não deverá já remeter para uma realidade hermeticamente separada, mas antes para uma constelação de relações intra e interlinguísticas, sendo possível agora falar de uma didáctica da pluralidade baseada, entre outras, na relação de família entre línguas e da partilha de territórios intra- e extralinguísticos, em que a diversidade linguística e cultural é trazida, com toda a legitimidade, para o discurso da DL, deixando para trás antigas concepções reveladoras de "la vanité d'une didactique pour chaque langue" (GALISSON: 1988, 11).

Do ponto de vista da evolução do uso das TIC, facto a que demos um menor destaque mas que retomaremos no capítulo seguinte, se é verdade que aparecem geralmente quatro características ligadas ao discurso sobre o seu uso – voluntarista, maximalista, optimista e messiânico (cf. PUREN: 2001) –, a verdade é que as tecnologias, podendo ser um factor de progresso capaz de fornecer novas ocasiões de trabalhar os percursos individuais dos sujeitos (a diversidade de abordagens e de recursos de aprendizagem e a autonomia e responsabilização pessoal na escolha de estratégias e da sua operacionalização), devem ser enquadradas por princípios claros que orientem o seu uso:

"J'accorde moins d'importance aux Technologies, fussent-elles nouvelles, qu'aux intentions, enjeux, positionnement et rapports de force, sur ce nouveau terrain stratégique, de ces différents acteurs de la didactique des langues que sont les apprenants, enseignants, responsables politiques et administratifs à tous niveaux – depuis le ministre jusqu'aux chefs d'établissements –, inspecteurs, formateurs, didacticiens, syndicats, associations professionnelles, éditeurs et auteurs de matériels, si j'en ai oublié qu'ils me pardonnent. Moins l'importance au contenu des discours qu'aux intérêts de ceux qui les tiennent, aux résultats qu'ils en escomptent et aux effets qu'ils produisent" (PUREN: 2001, 1; ver ainda PUREN: 2004b).

No caso da nossa investigação, esse uso parte claramente do pressuposto de que as TIC podem ser colocadas ao serviço de uma Didáctica do Plurilinguismo, onde as tradicionais dimensões do tempo (horário lectivo) e do espaço (sala de aula e escola) se podem separar, para dar lugar a novas concepções de aprender e ensinar e, assim, a novas práticas e investigações em torno do processo de ensino-aprendizagem das línguas.

O nosso trabalho enquadra-se, pois, remetendo novamente para Galisson, numa "didactique des langues et des cultures en général contre les didactiques des langues et des cultures en particulier" (1988, 11), em que o plurilinguismo e a interculturalidade se assumem como princípios enquadradores das teorizações de uma dimensão investigativa da Didáctica e como guias para a planificação e execução de práticas profissionais e formativas (cf. ALARCÃO: 1994).

Foi neste contexto que propusemos o conceito de EIP enquanto conceito de várias confluências feito, complexo e plurideterminado, que surge dos caminhos que nos conduziram até uma Didáctica do Plurilinguismo. Ora, como vimos, trata-se de um conceito que, remetendo para situações de comunicação heterogéneas, em que diferentes línguas e culturas se encontram numa mestiçagem constitutiva da própria comunicação, retoma conceitos e teorias de diferentes períodos da evolução da DL, facto que justifica, no título deste capítulo, a inclusão da ideia de "emergência de novas e de velhas perspectivas" úteis para o seu estudo. Resta-nos prognosticar se, com a sementeira de novos ventos, a DL poderá colher novas tempestades, entendidas não como obstáculos ao seu desenvolvimento conceptual e praxiológico, mas antes como oportunidades para esse desenvolvimento, pelo desafio que lhe coloca a conquista de novos lugares de observação e o manejamento de novos instrumentos heurísticos.

CAPÍTULO 2 - INTERACÇÃO VERBAL *ON-LINE*: INCIDÊNCIAS SOBRE A INTERACÇÃO EM CHAT

"É impossível conhecermos as coisas em si mesmas (o ser em si).
Só conhecemos as coisas tal como as percebemos (o ser para nós) " (I. Kant)

1. Introdução

No capítulo anterior, fizemos aquilo a que na introdução deste trabalho chamámos a localização epistemológica do nosso estudo. Segue-se a localização enunciativa e discursivo-textual do nosso objecto de análise, localização esta que influenciará, no capítulo 3, a definição didactológica das nossas perspectivas de análise. É por este motivo que a descrição da natureza enunciativa do *corpus* de análise aparece especificada neste momento, com um carácter quase autónomo, sendo essencial para compreender a economia da tese na sua globalidade e a proposta de análise que se seguirá.

O crescente uso da Internet, quer como fonte de informação, quer como instrumento de comunicação (através de chats, fóruns de discussão e correio electrónico, por exemplo) tornou populares e vulgarizou novas rotinas, normas e rituais comunicativos. Falamos, particularmente, da emergência e disseminação da comunicação mediada pelo computador (do inglês "computer-mediated communication" ou CMC, HERRING: 2001; DEJOND-THIRCUIR & MANGENOT: 2006; MOURLHON-DALLIES, RAKOTONOELINA & REBOUL-TOURÉ, 2004) e da consequente tomada dos seus produtos discursivos (o discurso mediado por computador e a sua materialização textual) enquanto objecto de estudo por diferentes áreas disciplinares: Linguística (ANIS, CANALS, CRYSTAL, DEJOND, LOPEZ ALONSO, MORALA, SÉRÉ OLMOS, VILATARSANA), Pragmática (YUS, BAYES, HERRING, MARCOCCIA, MONDADA), Sociologia (BOND, DRAELANTS), Etnografia (MAYANS i PLANELLS), Sociolinguística (FORNEL) e Didáctica (ARAÚJO e SÁ & MELO, MANGENOT), para enquadrarmos apenas alguns autores e suas disciplinas de referência.

Ao nível de um enquadramento da comunicação electrónica no paradigma da pós-modernidade ou da modernidade tardia, aludido no capítulo anterior, podemos colocá-la como seu símbolo, já que respeita a intercepção da presença e da ausência, o entrelaçar de eventos sociais e relações sociais "a distância" com as contextualidades locais (cf. GIDDENS: 1994, 19). Neste sentido, a comunicação electrónica e, particularmente os chats, deve ser entendida à luz da modernidade tardia, já que, recuperando as palavras daquele autor, "os

eventos num dos pólos de uma relação distanciada muitas vezes produzem ocorrências divergentes ou mesmo contrárias no outro pólo" (idem, 14), sugerindo a relação de dependência entre o global e o local, geradora de mecanismos de descontextualização e de recontextualização permanente e dialéctica.

Todavia, como nota Herring, os primeiros estudos acerca deste tipo de comunicação deram origem a uma série de malentendidos baseados na comparação com tipologias discursivas e textuais anteriores e no recurso a teorias e modelos de análise pré-existentes:

"Popular claims - some endorsed by published research - held that computer-mediated communication was "anonymous", "impersonal", "egalitarian", "fragmented" and "spoken-like", attributing these properties to the nature of the medium itself, and failing to distinguish among different types and uses of CMD" (2001).

Não será pois de estranhar que algumas análises, mesmo das mais actuais, continuem a preconizar que a CMC (e mais especificamente, a que se desenrola em chats) é pobre do ponto de vista linguístico-comunicativo (BARCIA: 2004) e empobrecedora das interacções sociais (BARON, citado por HERRING: 2001; PORTINE: 2001).

Na verdade, uma perspectiva ética (cf. MATTHEY: 1996, 45) não permite e parece mesmo bloquear uma compreensão holística de fenómenos emergentes como a comunicação electrónica e os géneros que lhe estão associados, porque está ancorada em instrumentos e metodologias pré-existentes ao objecto de estudo (embora possa servir como primeira abordagem epistemológica).

No caso dos chats, género electrónico sobre o qual nos debruçaremos, entendidos como "conversations virtuelles et non-présentielles, avec un nombre variable d'interlocuteurs, qui affichent des identités plus ou moins cachées et changeantes, et dont la quasi-totale opacité contextuelle favorise les ambiguïtés et les indéterminations au niveau des contextes de production et de réception des échanges" (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b, 96), facilmente compreendemos o seu carácter transgressor em relação a outros géneros mais estudados e estabilizados e a necessidade de o abordarmos à luz de uma perspectiva émica, baseada na descoberta e na aproximação gradual ao objecto.

Este entendimento do nosso objecto de estudo, a comunicação em chat, e a tentativa muitas vezes infrutífera de o aproximar a géneros já existentes e de o explicar à luz de quadro teóricos anteriores, autorizou e legitimou, em muitos estudos e intervenções mais ou menos académicas, a sua apelidação de "género confuso" (como lhe chama, ironicamente, MAYANS i PLANELLS: 2001), sem finalidades e potencialidades de socialização (PORTINE: 2001), promotor de um uso limitado, pobre, amputador e degenerativo da(s) língua(s) porque "baseado em aproximadamente 200 palavras" (cf. BARCIA: 2004), onde abundam supostas incorrecções linguísticas, que vão desde a pontuação, à acentuação e à sintaxe, de entre outros. Todavia, como nota Bakthine,

"na base dos métodos de reflexão lingüística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*. (…) Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas." (1977, 96).

Procuraremos demonstrar, ao longo desta apresentação, que trabalhar com este género é uma extraordinária oportunidade de conhecer a(s) língua(s) nos seus diversificados e autênticos usos, já que se constituem enquanto um dos mais vivos e revitalizantes exemplos desse uso.

Ainda à luz de "preconceitos heurísticos", mesmo quando os autores pretendem defender os chats de algumas das acusações que lhe são feitas, estes não deixam, muitas vezes, de ceder, em termos da argumentação utilizada ou da forma de a estruturar, às pressões das estabilidades pré-fabricadas:

"Text-only computer-mediated communication (henceforth, CMC) has been claimed to be incoherent in various ways - fragmented, agrammatical, and interactionally disjoint - due to limitations imposed by computer messaging systems. (…) CMC is both "less" and "more" than spoken language - or put another way, it is both dysfunctionally and advantageously incoherent" (HERRING: 1999).

Estas asserções da autora são, como se percebe, o resultado do uso de instrumentos conceptuais utilizados na descrição da comunicação oral face-a-face, como os conceitos "turn-taking", "turn organisation" e "sequential coherence", de Sacks, Schegloff e Jefferson, e o conceito de relevância, uma das máximas de Grice, que retomaremos adiante.

Com efeito, sem negar as vantagens que advêm do confronto tipológico do novo com o velho e as potencialidades da utilização das ferramentas heurísticas e conceptuais que se revelaram epistemologicamente eficazes na apropriação de outros conhecimentos, parece, no entanto, fundamental assumir uma perspectiva émica - ao mesmo tempo plástica e emergente - que descreva claramente e sem preconceitos científicos o seu objecto de estudo. No que diz respeito à utilização de conceitos descritores das interacções presenciais, as especificidades do contexto de produção da actividade verbal dos chats obrigam à emergência de um quadro de análise que possa dar conta da sua efervescência, implicando "a desconstruction of traditional assumptions about the dynamics of communication and a construction of alternative systems" (JONSSON: 1997).

É também esta a opinião de Mayans i Planells quando afirma que a comparação com géneros existentes e já estudados, orais e escritos, potencia algumas abordagens e dela resultam analogias interessantes, mas que essa análise, presa a quadros interpretativos fixos, não deve estrangular a emergência de novas perspectivas:

"consideramos que las características externas e internas del género chat nos empujan a *considerarlo un género en sí mismo*, que podemos analizar a la luz de los registros oral y escrito, pero que solo podremos comprender si lo utilizamos durante un tiempo determinado" (2002, 41).

Assim, pelas suas características peculiares, o chat deve ser considerado um género com estilo e particularidades singulares, aproximável a tipos e protótipos textuais específicos sem, no entanto, se deixar (des)gastar ou esvaziar neles, um texto com particularidades híbridas e aparentemente transgressoras e com um carácter ainda estranho ("ainda" porque,

como afirmou Fernando Pessoa num *slogan* em relação à Coca-Cola, "primeiro estranha-se, depois entranha-se"[31].

Chamando agora, da Física para o nosso discurso, a teoria do caos e alguns dos seus postulados (LORENZ: 1963), podemos dizer que, em vez de o considerar um "género caótico" (ou um "sea of chaotic statements", segundo SERPENTELLI: 1992), devemos pensar os chats enquanto sistema que passa facilmente de um estado de ordem para um estado desordenado (e ao contrário), onde, por vezes, surge, de uma maneira espontânea, a ordem dentro da polifonia, sem qualquer preocupação determinista e de previsibilidade. Claro que, ao compreendermos as características aparentemente caóticas de um chat, poderemos melhor entender como, dentro desse sistema, se envolvem e comportam os seus utilizadores ao longo do tempo em que decorre a conversação e como é que utilizam e desenvolvem a linguagem ordenada do e pelo (aparente, sublinhamos) caos.

Tendo em conta estas primeiras considerações, debrucemo-nos atentamente sobre o nosso objecto de estudo - a comunicação em chat - assumindo que ele é:

- o processo resultante da utilização de um instrumento de comunicação, isto é, do dispositivo tecnológico que possibilita a interacção, cujas características e particularidades de uso não são negligenciáveis no momento da descrição do texto, uma vez que funciona como "cadre et instrument" de comunicação (MARCOCCIA: 2004).
- o produto de interacção, especificando, o texto escrito que resulta da materialização do discurso.

Tomaremos como objecto de estudo o produto da interacção, isto é, os textos de chat escrito (e, no nosso caso, posteriormente impressos) que resultam do trabalho interactivo de sujeitos reunidos num mesmo espaço virtual, privilegiando uma abordagem de tipo etnográfico que nos permitirá descrever e analisar a comunicação em chat e, ao mesmo tempo, interrogar os fenómenos que observamos.

O *corpus* sobre o qual nos basearemos para ilustrar as diferentes características enunciativas, discursivo-textuais e linguísticas dos chats foi recolhido em dois momentos e em dois espaços virtuais diferentes:

- duas sessões de chat, preliminares à experimentação do site Galanet, que decorreram no site www.sapo.pt, nos dias 11 de Dezembro de 2001 e 19 de Abril de 2002, nelas participando alunos da Universidade de Aveiro (das licenciaturas de Gestão Planeamento e Turismo e de Línguas e Relações Empresariais) e de outras instituições parceiras desse projecto.
- 15 sessões de chat que decorreram na segunda experimentação do projecto Galanet, a canosessão, em www.galante.be, em que participou uma equipa argentina (Rio Cuarto),

[31] Informação disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Coca-Cola (acedido em 1 de Fevereiro de 2006).

para além de estudantes que compunham as equipas representantes de cada universidade parceira do projecto (Aveiro, Madrid, Barcelona, Lyon, Grenoble, Cassino e Pisa).

A nossa descrição rentabilizará instrumentos heurísticos e conceptuais utilizados noutras descrições mas tentará, sempre que necessário, reactualizá-los à luz das novas necessidades interpretativas e explicativas.

2. Distinções e aproximações genéticas: géneros electrónicos

A questão dos géneros e das tipologias discursivas e textuais, orais e escritas, oferece múltiplas possibilidades de categorização das produções verbais, tendo por base as suas características prototípicas (ver ADAM: 1992; MARCUSCHI: 2005; PETITJEAN: 1989). Na verdade, falar em protótipo revela a vontade de categorizar realidades (no nosso caso, textuais) através de um conjunto de características estabelecidas e estabelecedoras que classifiquem, homogeneízem e confiram uma identidade, um "certificado" de pertença. É neste sentido que os textos são integrados no registo oral ou escrito, primário ou secundário (segundo tipologia de BAKTHINE: 1979, 281), e dentro destas categorias maiores, são identificados como pertencentes ao protótipo da narrativa, da descrição, da argumentação, da explicação ou do diálogo, de acordo com tipos sequenciais de base (ADAM: 1992).

Ora, a noção de "género" não se encontra actualmente estabilizada e limitada (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 2003; MARCUSCHI: 2005; MOIRAND: 2003; TRAVERSO: 2003), coexistindo ao nível de diferentes áreas disciplinares - como a teoria dos géneros literários, a teoria das tipologias discursivas, as teorias de análise do discurso e a Psicolinguística, correspondendo a diferentes critérios de classificação (cf. PETITJEAN: 1989) e a diferentes designações, como "intertexto" (de Bakthine), "tipo de texto" (de Adam) e "superestrutura" (de van Dijk), por exemplo (cf. LOPEZ ALONSO: 2002).

Acerca desta questão, Jean-Paul Bronckart declara que "les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel stable et définitif (1996b: 138), uma vez que os parâmetros classificatórios são heterogéneos, de difícil delimitação e em constante interacção (1996a, 32). Na verdade, conforme afirma Jean-Michel Adam, "classer des textes en genres est une opération intuitive et pratique aussi courante qu'efficace, mais beaucoup plus délicate à mener d'un point de vue théorique et linguistique" (2001, 7).

Neste sentido, em face de novos produtos textuais é comum a tentativa de aproximação a géneros e categorias pré-existentes como forma de apropriação da nova realidade, tornando-a tangível e cognoscível. Todavia, como nota Adam, acerca das tipologias textuais, um tipo de análise baseado em categorias unificadas, estáveis e (pretensiosamente) estabilizadoras, não poderá dar conta da "hétérogénéité compositionnelle des discours" (1992, 6), porque, embora sendo categorias operatórias, não abarcam a totalidade da realidade discursiva, nomeadamente do que é percepcionado como inclassificável ou díspar.

No entanto, não deixa de ser verdade que "el texto se inscribe en una familia tipológica, es decir, todo texto procede de outro al que se asemeja parcialmente y, por ello, la intertextualidad genética se obtiene de un determinado número de rasgos comunes que da lugar a la invariancia y sirve para identificar y definir al género como tal" (LOPEZ ALONSO: 2002), pelo que poderemos, ao nível do discurso electrónico e dos géneros que nele se

incluem, encontrar e evidenciar "una série de propriedades normalizadas que regulan la sintaxis global" (idem). Nas palavras de Jacques Anis,

"Le terme de communication électronique scripturale embrasse des modes de communication variés. Il s'agit d'échanges dont les messages, affranchis des supports matériels habituels de l'écriture grâce à des codages numériques, sont véhiculés par des réseaux télématiques - mot-valise créé pour désigner l'alliance de l'informatique et des télécommunications) qui peut s'appliquer aussi bien à l'internet qu'au minitel et au GMS (téléphonie mobile). Le terme électronique généralise bien entendu celui qu'on trouve dans electronic mail, e-mail, courrier électronique, qui a servi de modèle pour une profusion d'autres termes associés le plus souvent à l'internet (commerce électronique), mais pas obligatoirement (livre électronique). Pour être plus précis, mais nous avons craint la lourdeur, il faudrait ajouter individualisée, car nous laissons de côté, avec le Web, une communication de masse qu'on pourrait assimiler à la publication électronique."[32] (no prelo)

Neste sentido, é possível identificar e comparar as condições de organização e estrutura dos géneros, assim como as condições de compreensão e interpretação dos sentidos dos textos, recorrendo à "intertextualidade genética" anteriormente evocada.

Não querendo entrar em discussões terminológicas, partiremos do princípio que um determinado género se inclui num discurso específico e se materializa em texto. No nosso caso, debruçar-nos-emos sobre o discurso electrónico, optando por apresentar, de seguida, 4 dos seus géneros: o fórum de discussão, o correio electrónico, as SMS e o blogue. Considerá-los géneros, a par com o chat (que estudaremos de forma mais alargada), implica que consideramos, à luz de André Petitjean, um género como produto histórico, "catégorie constituante qui prend la forme d'un 'horizon d'attente' au niveau de la lecture d'un cadre discursif, au niveau de l'écriture et dans tous les cas d'instance de 'socialisation' "(1989, 120). Esta apelação implica ainda que consideramos estes géneros como produtos heterogéneos, com dimensões discursivas, comunicativas, textuais e enunciativas próprias (cf. CANVAT: 1996, 10), que, na linha de Adam, ligam "tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation - un texte toujours singulier à une famille de textes" (1999, 83).

Pretende-se, nesta secção, desvendar e reflectir acerca de algumas distinções e aproximações entre diferentes géneros que compõem o universo do discurso electrónico. Parece-nos relevante proceder a esta análise uma vez que "el ordenador ha transformado los discursos sociales creando nuevos géneros que implican diferentes estrategias de intercambio de información, producción, comprensión y lectura de textos" (LOPEZ ALONSO & SÉRÉ OLMOS: 2003, 15) e, através desta comparação, poderão surgir, evidenciando-se, peculiaridades do género chat.

Tal como faremos para a descrição dos chats, adoptamos uma postura de aproximação a estes novos produtos linguísticos. E assumimos o adjectivo "novo" porque, embora podendo situar-se a um nível de continuidade - uma vez que "esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes" (MARCUSCHI: 2005, 20) - , os entendemos como géneros comunicativos que emergiram do uso de novos instrumentos de comunicação e, como tal, alteraram as

[32] O sublinhado é nosso.

condições de produção e de recepção dos discursos (cf. ANIS: 1998; LOPEZ ALONSO: 2002; CARPI: 2002; CHARTIER: 2002; MARCUSCHI: 2005). Recorrendo às palavras de L. Alonso acerca do correio electrónico mas que alargaremos aos restantes géneros electrónicos, diremos que fazem parte de

"un fenómeno sociocultural que se localiza en el espacio mediático de la pantalla, potente híbrido lingüístico entre lo oral y lo escrito, lugar en el que reside una gran parte de su identidad. (…) El uso y desarrollo que ha adquirido este procedimiento de intercambio es un sistema eficiente de comunicación que configura una socialización en donde se reduce la dualidad escritura/oralidad. El lector individual, colectivo, real o virtual no se ve sometido a una *escritura de prestigio* propriamente dicha sino a una nueva forma de cotidianidad que viene determinada por el medio" (2002).

Comecemos por apresentar uma definição de cada um dos géneros de que nos ocupamos, evidenciando algumas das suas características mais relevantes, nomeadamente por comparação com outros géneros *off-line* (cf. HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005), assumindo que se trata de géneros que se caracterizam e se distinguem pelas suas características enunciativas e discursivo-textuais: "el enunciador se dirige al otro u otros desde un contenido esencialmente informativo e interactivo y, aunque deja siempre sus marcas en el enunciado, su voz está mediatizada por el medio comunicativo que gobierna y controla la modalidad del texto" (LOPEZ ALONSO: 2002).

Neste sentido, os géneros que a seguir apresentaremos têm o potencial "to reshape the genre ecology of the Internet" (cf. HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005, 164) e mesmo dos que se situam fora dela.

2.1 Fórum de discussão

O fórum de discussão é "une forme conversationnelle asynchrone en ligne" (AFONSO & POULET: 2003, 60), isto é, que não depende da presença simultânea dos interlocutores *on-line*, onde pode ou não ser visível o fio condutor das intervenções, onde pode ou não existir um moderador. Recorrendo à definição do "Vocabulaire de l'informatique et de l'internet", um fórum de discussão é um "service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné: chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles" (citado por MANGENOT: 2005). Tendo em conta que "il y a 'un état de parole ouvert', une conversation chroniquement en cours», Marcoccia define os fóruns de discussão como "polylogues[33] discontinus médiatisés par ordinateur" (2003).

Trata-se, na verdade, de um género electrónico que se aproxima das produções escritas do correio electrónico e das listas de difusão e que possui, seguindo François Mangenot, duas características particularmente interessantes: o carácter assíncrono e a

[33] Abordaremos este conceito adiante.

permanência das interacções (2005). O primeiro possibilita as respostas em diferido e o segundo confere às intervenções no fórum um carácter dinâmico, em permanente enriquecimento, uma vez que possibilita uma discussão contínua acerca dos tópicos em torno dos quais se organiza. O mesmo autor, comparando os fóruns de discussão à escrita colaborativa em computador, acrescenta que é, pois, possível falar de "extériorisation et de partage de la cognition" (2005) e distingue 4 características que considera serem os traços tipológicos deste género discursivo: o facto de se tratar de uma interacção escrita, assíncrona, pública e estruturada. Agnès Vayreda, por seu turno, identifica o que designa por 4 características das sequências das intervenções em fóruns: "funcionen de manera autònoma, presenten una unitat de sentit, en el sentit que hi ha una continuïtat en el tema, estan funcionalment especialitzades i, finalment, no se segueixen necessàriament de forma seqüencial" (2000).

O carácter público dos fóruns e a origem colectiva do seu discurso são amplamente estudados por Gérard Gouti (2002; 2003), que atribui a necessidade de recurso a modalizadores discursivos ao carácter público das intervenções e à necessidade de preservação da "face":

"Dans le cadre d'une forme nouvelle de communication, les réactions, les sentiments, les prises de position seront forcément altérés ou modifiés par rapport à un schéma de communication plus traditionnel. Un des concepts linguistiques qui semble le mieux adapté à une approche de cette problématique est celui de la «modalisation», entendue non seulement comme trace subjective dans la propre production d'un locuteur mais aussi, et surtout, comme participation à la construction collective d'un discours par l'ensemble des constructions individuelles." (2002)

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos explicitar que uma das características mais marcantes do fórum é, como notam diversos autores, a natureza pública das suas intervenções: todas elas ficam registadas e podem ser acedidas por todos os participantes inscritos[34] (MANGENOT: 2005; MARCOCCIA: 2003; MONDADA: 1999). Marcoccia sintetiza esta característica explicitando que:

"dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'apparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme." (1998, 17)

Exemplificamos, de seguida, o que até aqui fomos expondo, recorrendo à transcrição de um dos fóruns de discussão do projecto Galanet (da fase "briser la glace" da Canosessão), desenvolvido, por 5 intervenientes, em torno da temática "la literatura europea y americana"[35].

[34] De notar que também existem fóruns de acesso livre.

[35] Seleccionámos um fórum breve e que se desenrolou de forma monolingue uma vez que não é nosso objectivo aqui entrarmos nas especificidades de fóruns plurilingues ou multilingues. Todavia, para um estudo exploratório em torno de um fórum plurilingue romanófono, ver MELO & REBELO: 2005b.

Explicitação da incidência temática

"La literatura es una gran rama del arte que ha sabido cosechar una larga e ilustre historia a través de los años, surgiendo autores brillantes cada uno con un estilo marcado. No podemos olvidar autores franceses como Charles Baudelaire, Rimbaud. Moliere, Saint-Exupery, e italianos como el gran Dante Alighieri. La literatura en América también ha evolucionado y perfeccionado su estilo. Podemos nombrar a Borges, Cortazar, Sábato, García Márquez, Neruda, Bécquer, y decenas de autores más. Creo que la lectura nos permite ampliar nuestro horizontes culturales, abrir nuestra mente y hasta relajarnos. ¿Cuáles son sus autores preferidos? ¿Les gusta leer? Espero que este tema abra la puerta a un gran intercambio de opiniones."

Intervenções

CarolinaM (12/03/04 01:24)

JavierT: no te enojes, por supuesto que sé que Bécquer era español pero lo que sucede es que como no había nombrado en especial a los escritores españoles decidí nombrarlo allí, sólo se trataba de hacer una enumeración de los autores que a mi criterio eran más representativos, sin una discriminación tajante, gracias por haber señalado oportunamente el error. saludos!

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

JavierT (10/03/04 13:02)

Por cierto, en la presentación del tema se da a entender que Bécquer era americano; si se están refiriendo a Gustavo Adolfo, les recuerdo que era de Sevilla, español por tanto. ¡Para un escritor romántico (tardío) de cierta talla que tenemos! (ya sé, ya sé, los grandes escritores son universales...)

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

JavierT (10/03/04 12:58)

No me sorprende demasiado que a una ucraniana se le haya hecho pesada "Cien años de soledad" y lo atribuyo sobre todo a lo dificilísimo que debe de ser conseguir una traducción lograda de esta preciosa, maravillosa novela. ¿Tenía su edición un árbol genealógico de la familia Buendía? Creo que esto es de gran ayuda para no perderse. Anímala a que la lea en español. Y de aldeanismo, nada.

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

LauraM (9/03/04 10:37)

Hace algunos meses, una amiga de Ucrania recibió un paquete por correo: era la versión rusa de "Cien años de soledad" de Gabriel García Márquez. Con gran alegría me comentó que había comenzado la lectura y que parecía interesante. Algunas semanas más tarde, me dijo que había abandonado el libro, que no entendía de qué iba la historia y que entre tanto Aureliano se le habían enredado las ideas...

Para mí fue lo contratrio: Descubrir el realismo mágico saliendo de la infancia, fue una manera de aterrizar en blandito, de aprender a apreciar la cruda realidad de una América Latina llena de atrazos y atavismos.

Les cuento esto porque no es la primera vez que me topo con alguien ajeno a la literatura latinoamericana que la encuentra pesada y difícil de comprender. Entonces yo me pregunto si es una cuestiôn de aldeanismo nuestro (una especificidad cultural difícil de explicar a través de las metáforas), o un problema de apertura de los pueblos llamados occidentales hacia aquello que no entra dentro de sus parámetros?

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

CleliaDC (6/03/04 18:12)

La passione per la lettura mi accompagna sin dall'infanzia, sono orgogliosa di dire che devo molto ai libri.. non tanto per le conoscenze che possono darti ma per quanto invogliano a riflettere e soprattutto stimolano la tua fantasia.. e se mi capita di passare qualche nottata a leggere per la voglia di finire un libro, beh capita! Ho letto molti romanzi di autori "classici" ma mi piacciono anche scrittori più recenti come Banana Yoshimoto e Paulo Coelho. I miei libri preferiti? Sono un'appassionata del mitico Harry Potter dal primo al quinto volume, poi ,immancabile, il piccolo principe (le petit prince o el principito). Altri cui sono molto affezionata, il ritratto do Dorian Gray (Oscar Wilde) e il vecchio e il mare (Hemingway).

...i libri aiutano a crescere...!

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

Comentando brevemente este fórum, é de referir que se organiza de forma algo atípica uma vez que, na maioria dos fóruns, é possível visualizar as sequências da interacção (cf. MARCOCCIA: 2003; WINIECKI: 2003), o que aumenta o seu grau de compreensibilidade e de coerência ao nível dos temas e sub-temas em discussão, não evitando, contudo, a digressão e a decomposição temáticas. Além disso, as mensagens aparecem, neste exemplo, registadas da mais recente para a mais antiga, numa leitura "de baixo para cima", em torno de um tema que aparece focalizado, colocado por um dos intervenientes, CarolinaM (que se assume como moderadora das intervenções)[36]. Reparamos também que algumas mensagens são dirigidas a todos os intervenientes e que algumas mantêm relações de coerência e de progressão com as anteriores, sendo possível estabelecer ligações de continuidade entre elas e, assim, restituir a organização sequencial que o programa não assinala.

A leitura das intervenções exemplifica o que Arlette Séré assinala acerca das características interaccionais dos fóruns, nomeadamente da sua natureza expositiva e argumentativa:

"Dans tous les forums comme dans les débats ordinaires, les interactions sont essentiellement de nature expositive et argumentative, l'exposition ayant toujours un objectif argumentatif sur la base d'anticipations des réfutations possibles entre les co-énonciateurs." (2004)

Além disso, observa-se que os comportamentos e convenções linguísticos adoptados pelos sujeitos se pautam por alguma ludicidade do uso das línguas e das linguagens disponíveis, sendo comum o surgimento de *smileys*[37] e de escrita fonética, por exemplo. Na verdade, como nota Mangenot, referindo-se às diferenças de interacção em fóruns pedagógicos e chats, "on ne retrouve dans notre corpus aucune des caractéristiques sémio-

[36] Esta informação aparece exclusivamente quando se acede a este fórum a partir do site Galanet (www.galanet.be), aparecendo uma caixa de texto com o autor que propôs o fórum e a sua incidência temática.

[37] No caso dos fóruns, podem encontrar-se *smileys* de acordo com as tipologias e os valores pragmáticos descritos na secção alusiva aos chats.

linguistiques décrites (à propos des chats), ce qui n'est pas étonnant, étant données les finalités complètement opposées de ces deux situations de communication[38]" (2005).

2.2 Correio Electrónico (E-mail)

Se pensarmos em correio electrónico tecnicamente como "un sistema de intercambio de archivos entre usuarios que disponen de un buzón electrónico en el que se aceptan y almacenan los mensajes enviados a (e recebidos de) los diferentes emisores" (LOPEZ ALONSO: 2003, 24), facilmente compreenderemos que a definição de interlocutor e de espaço de intersubjectividade é bastante diferente do género que descrevemos anteriormente (cf. MONDADA: 1999, 7), pelo seu carácter mais pessoal e privado (que o aproxima da carta[39]), devido à sua equivalência funcional (cf. LOPEZ ALONSO: 2003, 24; CARPI: 2002; YUS: 2001), ou, nas palavras de Mangenot, ao facto de se tratar de um "canal interindividual et non collectif" (2005) que estabelece comunicação entre pessoas que, muitas vezes, já se conhecem. Francisco Yus, por seu turno, resume as características distintivas do e-mail a duas: a separação espácio-temporal entre o emissor e o receptor e o carácter privado da interacção (cf. 2001, 157).

[38] O itálico é nosso por considerarmos que os objectivos dos chats e dos fóruns de discussão se podem aproximar, como mostra a plataforma Galanet. Além disso, outros estudos mostram que é comum o surgimento, nos fóruns de discussão, de usos lúdicos e informais das línguas e das linguagens.

[39] Para uma aproximação entre o género epistolar e o género correio electrónico, consultar LOPEZ ALONSO (2003).

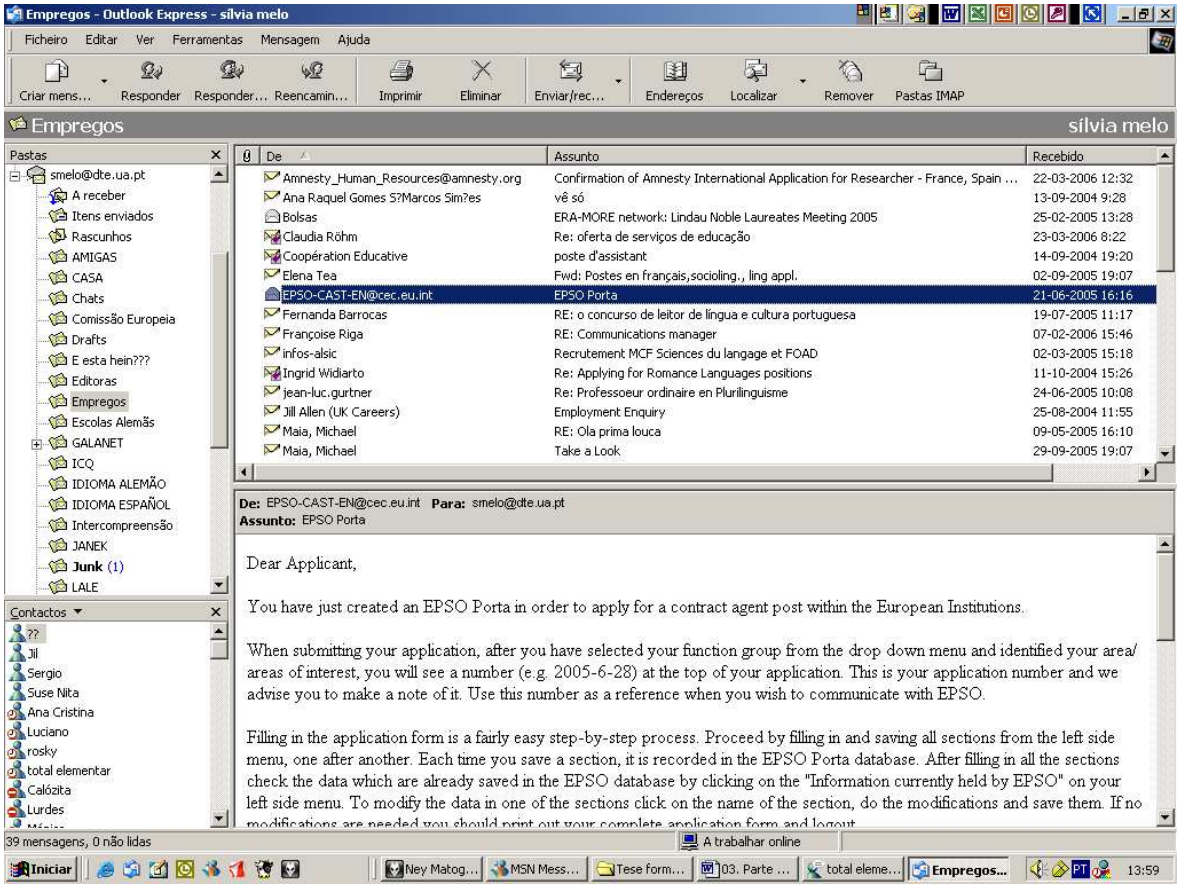
Empregos - Outlook Express - sílvia melo
Ficheiro Editar Ver Ferramentas Mensagem Ajuda
Criar mens... Responder Responder... Reencamin... Imprimir Eliminar Enviar/rec... Endereços Localizar Remover Pastas IMAP
Empregos
sílvia melo
Pastas
smelo@dte.ua.pt
A receber
Itens enviados
Rascunhos
AMIGAS
CASA
Chats
Comissão Europeia
Drafts
E esta hein???
Editoras
Empregos
Escolas Alemãs
GALANET
ICQ
IDIOMA ALEMÃO
IDIOMA ESPAÑOL
Intercompreensão
JANEK
Junk (1)
LALE
Contactos
??
Jil
Sergio
Suse Nita
Ana Cristina
Luciano
rosky
total elementar
Calózita
Lurdes
De
Assunto
Recebido
Amnesty_Human_Resources@amnesty.org Confirmation of Amnesty International Application for Researcher - France, Spain ... 22-03-2006 12:32
Ana Raquel Gomes S?Marcos Sim?es vê só 13-09-2004 9:28
Bolsas ERA-MORE network: Lindau Noble Laureates Meeting 2005 25-02-2005 13:28
Claudia Röhm Re: oferta de serviços de educação 23-03-2006 8:22
Coopération Educative poste d'assistant 14-09-2004 19:20
Elena Tea Fwd: Postes en français,socioling., ling appl. 02-09-2005 19:07
EPSO-CAST-EN@cec.eu.int EPSO Porta 21-06-2005 16:16
Fernanda Barrocas RE: o concurso de leitor de língua e cultura portuguesa 19-07-2005 11:17
Françoise Riga RE: Communications manager 07-02-2006 15:46
infos-alsic Recrutement MCF Sciences du langage et FOAD 02-03-2005 15:18
Ingrid Widiarto Re: Applying for Romance Languages positions 11-10-2004 15:26
jean-luc.gurtner Re: Professoeur ordinaire en Plurilinguisme 24-06-2005 10:08
Jill Allen (UK Careers) Employment Enquiry 25-08-2004 11:55
Maia, Michael RE: Ola prima louca 09-05-2005 16:10
Maia, Michael Take a Look 29-09-2005 19:07
De: EPSO-CAST-EN@cec.eu.int Para: smelo@dte.ua.pt
Assunto: EPSO Porta
Dear Applicant,
You have just created an EPSO Porta in order to apply for a contract agent post within the European Institutions.
When submitting your application, after you have selected your function group from the drop down menu and identified your area/ areas of interest, you will see a number (e.g. 2005-6-28) at the top of your application. This is your application number and we advise you to make a note of it. Use this number as a reference when you wish to communicate with EPSO.
Filling in the application form is a fairly easy step-by-step process. Proceed by filling in and saving all sections from the left side menu, one after another. Each time you save a section, it is recorded in the EPSO Porta database. After filling in all the sections check the data which are already saved in the EPSO database by clicking on the "Information currently held by EPSO" on your left side menu. To modify the data in one of the sections click on the name of the section, do the modifications and save them. If no
39 mensagens, 0 não lidas
A trabalhar online
Iniciar
Ney Matog...
MSN Mess...
Tese form...
03. Parte ...
total eleme...
Empregos...
13:59

Figura 4 – *Print Screen* de um interface de e-mail.

Os principais estudos sobre correio electrónico desenvolvem-se em torno de quatro comparações fundamentais (cf. MARCOCCIA: 2003): entre o e-mail e a interacção presencial, entre o e-mail e a correspondência que se desenvolve no seio das instituições (geralmente as empresas), entre o e-mail e a correspondência privada e entre o e-mail e outras formas epistolares breves, como o bilhete, o telegrama ou o fax. Esta última comparação tem adquirido maior relevo e parece ser a que melhor se tem instalado junto dos estudiosos do e-mail devido à brevidade e ao estilo menos formal em comparação com as cartas tradicionais, à flexibilização das convenções de tratamento, ao conteúdo que combina as funções lúdicas e informativas, ao jogo com os códigos gráficos e a manifestação sequencial das mensagens (cf. idem).

Retomando a comparação com o género epistolar, existe no e-mail como na carta, no seu formato mais tipificado, um emissor e um receptor específicos (mesmo se este é colectivo), uma fórmula de saudação e outra de despedida. Como nas cartas, existem diferentes objectivos pragmáticos que presidem ao seu envio: pessoais, profissionais, institucionais, comerciais, publicitários e até a não quebra de cadeias de envios (cf. LOPEZ ALONSO: 2003, 26). Todavia, as características enunciativas do e-mail levam L. Alonso a considerá-lo, não como um prolongamento tipológico da carta, mas antes como um género novo, devido à sua organização paratextual, à sua organização enunciativa e ao seu esquema interactivo:

"estos textos electrónicos se perciben como mensajes distintos a la carta, sin duda por estar colocados en un espacio virtual y, ente esse nuevo contexto social, cultural y ideológico surge un producto lingüístico diferente" (2003a, 24).

Parece ser também esta a posição de Yus quando, referindo-se ao uso que os utilizadores fazem deste meio de comunicação, fala de "tensión entre el rasgo paradigmático de la ausencia de corrección gramatical en los mensages electrónicos y la tendencia real (…) a corregir cuidadosamente sus mensages (…), más allá de la carta informal" (YUS: 2001, 161). Isto é, os interlocutores sentem-se na presença de algo novo que permite novas liberdades e, na tentativa de se aproximarem a esse novo, recorrem às suas práticas de escrita anteriores.

Num outro artigo, Covadonga L. Alonso, debruçando-se sobre os modos de interacção no correio electrónico, afirma que a organização enunciativa entre emissor e receptor(es) é localizada num espaço limitado pelo ecrã, construída de forma diferida, com finalidades comunicativas e esquemas textuais próprios (cf. LOPEZ ALONSO: 2003b, 110).

Além disso, um mesmo e-mail pode ser enviado a múltiplos destinatários, gerando, por vezes uma estrutura dialógica entre eles, e o período de chegada ao seu destino pode ser quase simultâneo ao acto de enviar. A resposta pode também ser quase imediata ou tardar vários dias, de acordo com a disponibilidade do receptor, embora Violi nos relembre que "la etiqueta del correo electrónico exige un período corto de tiempo [como máximo um dia] entre el envio y su respuesta." (1996, citado por YUS: 2001, 158). Os procedimentos são, pois, mais rápidos e a distância que separa a emissão da recepção é, na maioria dos casos, da responsabilidade dos sujeitos, se excluirmos casos de baixa nos servidores ou de caixas de correio electrónico com tamanho limitado.

A questão da sequencialidade dos e-mails é um dos aspectos que tem suscitado maior interesse pela parte de investigadores, sobretudo dos que procuram padrões de dialogismo e de formas de intertextualidade. Destacamos, a este nível, dois textos que se debruçam sobre estas questões, "Com responem els missatges de correu electrònic? Noves formes de diàleg" (CANALS: 2000) e "Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion" (MONDADA: 1999), sabendo que a sequencialidade dos e-mails é feita através de formas particulares de "discurso indirecto" (como a citação ou "linking, por exemplo) que permitem "à la fois de contextualiser les messages, de les intégrer à un cadre participatif et à une séquentialité, et éventuellement de les faire entrer dans une dynamique argumentative." (MARCOCCIA: 2004b, 3).

Neste sentido, Marta Canals (2000) analisa a forma como as mensagens de e-mail adquirem uma estrutura discursiva, ou, se quisermos, uma forma dialógica, através de dois processos de sequencialidade: "linking" e "quoting". As manifestações dialógicas observadas pela autora levam-na a propor uma tipologia de sequencialidade dos e-mails: i) resposta através de referência mais ao menos explícita à mensagem anterior; ii) resposta através de cópia da totalidade ou de excertos da mensagem anterior; e iii) resposta do tipo pseudoconversacional, em que as intervenções de resposta se intercalam no e-mail inicial, dando a ilusão de adjacência. Trata-se, nas palavras desta autora, de uma ilusão consentida uma vez que as mensagens assim trocadas

"tenen forma d'interacció i, (…), es pot produir la fal·làcia de la retroalimentació. L'alternança dinàmica de les intervencions és una il·lusió: l'emissor i el receptor no coincideixen ni en l'espai ni tampoc en el temps. El diàleg es construeix, doncs, a posteriori de la intervenció del primer participant (després de l'emissió i en absència de l'emissor)." (2000)

Lorenza Mondada (1999), no artigo anteriormente citado, depois de questionar a legitimidade de utilização de conceitos utilizados para a descrição das interacções face-a-face (como "par adjacente", "turno", por exemplo), verifica a existência de uma organização sequencial e interaccional nas mensagens de natureza assíncrona, quer através dos já referidos processos de citação, quer através de procedimentos paratextuais, como a indicação "re:" (tratando-se de resposta a um e-mail anterior), observando ainda processos de segmentação do discurso e de resposta às mensagens precedentes, colocando em relevo a mediação tecnológica utilizada. Ao contrário do que se observará nos chats, esta autora afirma, a propósito da comunicação assíncrona (fóruns de discussão e e-mail) que

"a travers une analyse détaillée de la séquentialité des discours asynchrones échangés par courriel, dans les listes ou dans les forums de discussion, et notamment de leur organisation selon une structure de base constituée par trois tours successifs, on touche à des enjeux plus généraux : la question de la façon dont les processus de production et de compréhension sont rendus manifestes (autant aux locuteurs qu'à l'analyste), la question de la façon dont l'intersubjectivité est défendue, maintenue voire rétablie, la question de la façon dont l'espace interactif est configuré par la structure des échanges, la question de comment des échanges polémiques, conflictuels, manifestant des désaccords profonds, sont gérés par les participants en leur laissant des possibilités de réponse." (1999, 23).

Estes dois estudos, que poderíamos estender a outros, tentam, na verdade, dar conta da emergência de novas competências comunicativas geradas por novos meios de comunicação e por novas necessidades de socialização, visíveis também na emergência de novas normas linguísticas, regidas pelas leis da eficácia. Concordamos com L. Alonso quando, referindo-se ao produto final das interacções neste meio, dá conta da criação de uma "intersubjectivité active" (2003b: 112) que desemboca na criação de um produto textual colectivo. Polifónico, como diremos também a propósito dos chats e que se aplica tanto a este como aos outros géneros electrónicos.

2.3 SMS

As SMS (*short message system*) são um serviço de mensagens curtas disponível em telemóveis, outros dispositivos de mão (como *palm* e *handheld*) e até entre telefones fixos[40]. Segundo definição de Jacques Anis:

[40] As SMS foram inicialmente projectadas como parte do GSM (Sistema de comunicação móvel global) padrão digital dos telemóveis, mas estão agora disponíveis num vasto leque de redes, incluindo redes 3G. De referir, ainda, que é possível utilizar páginas da Internet para enviar SMS para telemóveis, mantendo-se as restrições de caracteres e as características linguísticas (eventualmente menos marcadas, porque os caracteres se seleccionam com apenas um toque).

"On a affaire à un espace privé, comparable à la correspondance épistolaire et à la communication téléphonique. Il s'agit d'une communication interindividuelle entre des partenaires qui se connaissent préalablement et ont un certain niveau d'intimité. Le régime temporel est le différé, mais à échéance rapide: une quasi-immédiateté est visée pour la lecture du message et une réponse est attendue dans de brefs délais." (no prelo).

As SMS oferecem uma ilusão de sincronia virtual, que depende da acessibilidade e da disponibilidade do receptor (cf. ANIS, no prelo). Devido ao carácter pouco ergonómico do teclado, à posição pouco acessível de alguns caracteres e ao limite de caracteres por mensagem, as SMS consubstanciam-se num produto textual breve, de estilo quase telegráfico, com um aspecto de "galímatias gráfico" povoado de hieróglifos de natureza alfanumérica (cf. MORALA, 2001) bastante mais acentuado que os chats. A natureza, a frequência e a abrangência deste fenómeno de comunicação electrónica fez emergir toda uma série de estudos (ANIS: no prelo; ANIS: 2004; ZARANTONELLO: 2001) que se debruçam sobre as peculiaridades da "linguagem SMS" e as suas neografias (adaptando o termo "néographies", de J. Anis), que são também extensíveis aos chats, em primeiro lugar, e, com menos frequência e de forma menos visível, aos fóruns, ao e-mail e ao blogue. A seguinte banda desenhada ilustra, humoristicamente, o que acabámos de explicar:

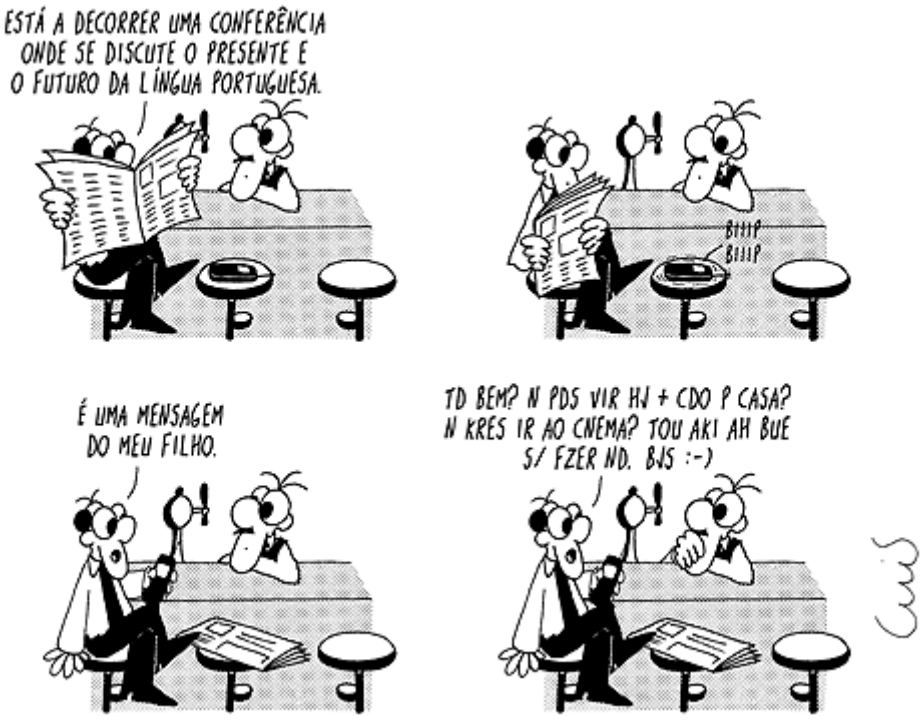
ESTÁ A DECORRER UMA CONFERÊNCIA ONDE SE DISCUTE O PRESENTE E O FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA.
BIIIP BIIIP
É UMA MENSAGEM DO MEU FILHO.
TD BEM? N PDS VIR HJ + CDO P CASA? N KRES IR AO CNEMA? TOU AKI AH BUE S/ FZER ND. BJS :-)

Figura 5 - Bartoon do Público, publicado no dia 7 de Dezembro de 2004.

Resumimos, aqui, estes estudos com uma síntese de Gianluigi Zarantonello, uma vez que aprofundaremos estes fenómenos linguísticos quando abordarmos as características dos chats:

"Gli SMS, vista la brevità del messaggio e forte componente implicita dell'informazione, richiedono la condivisione di conoscenze e anche l'uso di un codice che presenta le sue forme tipiche proprie. Come abbiamo già visto infatti frequenti sono le abbreviazioni (cmq, lune, fig., lez, h, raga), i simboli (x, c, c6, h.21, &), le scritture "fonetiche" (ke, vekio, orekkie), le combinazioni fra questi elementi (xkè, recuxare, Tarikone). E' da rimarcare una volta di più che questo codice è fortemente volto ad aumentare la velocità di composizione e a "risparmiare" caratteri per poter codificare nello spazio limitato disponibile più informazioni possibili" (ZARANTONELLO: 2001).

Estas características são, na opinião de J. Anis (2004), o produto de 5 constrangimentos do meio: técnicos (rede, ecrã e teclado), económicos, comunicacionais, psicossociais e linguísticos. As particularidades linguísticas são visíveis ao nível da "scripturalité" (termo usado pelo autor para designar o carácter híbrido da linguagem, entre a escrita e a oralidade), da concisão das mensagens e consequente brevidade discursiva, do carácter marcadamente dialógico e da mudança da relação com a norma. O mesmo autor sintetiza estas características esquematizando da seguinte forma:

Constrangimentos linguísticos (visíveis em diferentes aspectos)	**Fenómenos observáveis**
"scripturalité"	- suporte escrito - interferências com a oralidade
Concisão da mensagem	- grafias curtas/abreviadas - valor dado à informação implícita - simplificação das formas ritualizadas
Brevidade	- "negligência" ortográfica - grafias curtas/abreviadas - simplificação das formas ritualizadas
Modificação da relação com a norma	- "negligência" ortográfica - uso de neografias - léxico e registo familiar
Carácter dialógico	- interferências com a oralidade - léxico e registo familiar - valor dado à informação implícita

Quadro 2 - Características linguísticas das SMS (adaptado de ANIS: 2004)

Esta esquematização leva em conta, de acordo com o autor, que muitas destas categorias se cruzam entre si e que, da relação de interdependência de umas em relação às outras, se nasce o carácter específico das SMS. Por exemplo, o dialogismo é tornado visível através das interferências com a oralidade e do elevado número de implícitos e a brevidade das mensagens se observa também através da simplificação das formas rituais.

Do ponto de vista da organização textual, as SMS podem ser observadas de diferentes ângulos, em conformidade com as características antes apresentadas e referindo-nos a três níveis de análise (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003a):

- ao nível da enunciação, distinguimos o início e encerramento das mensagens, que, por vezes, se aproximam do estilo telefónico e epistolar pelo seu carácter familiar e pelo

emprego de formas ritualizadas; por vezes, dado o seu carácter pessoal - uma vez que não existe necessidade de identificação do emissor e do receptor - as mensagens têm um estilo algo abrupto, que, dispensando a fórmula de saudação e de despedida, se concentram apenas no carácter pragmático da mensagem; finalmente, a sua construção dialógica, em que, como no e-mail e nos fóruns, se encontram referências anafóricas às mensagens anteriores e, às vezes, as próprias mensagens;

- ao nível discursivo-textual é visível a pluralidade dos géneros, já que se vislumbram, nas SMS, traços de discurso jornalístico (ao estilo dos *faits-divers*) e do discurso amoroso, por exemplo, em que diversos actos de fala são realizados com diferentes valores pragmáticos; encontram-se igualmente (ver *corpus* ANIS: 2004) traços de discurso narrativo, argumentativo e explicativo;
- ao nível do uso das linguagens, referimos principalmente a pontuação, que ora está ausente ou aparece rarefeita, ora se desmultiplica efusivamente de forma não estandardizada e o uso de abreviaturas baseadas na estrutura consonântica das palavras, naquilo que J. Anis designa "squelettes consonantiques" (2000, 65).

Acerca da sua orientação temática, A. Lambrinido & I. Depasta (2004) identificam 9 tipos de SMS: romântica/sexual, amiga, conselheira, prática/relacional, social, urgência, profissional, familiar e pertencente a cadeia de mensagens. Daqui mais uma vez a necessidade de reiterar que os géneros electrónicos estão veiculados aos sujeitos que os utilizam e às suas necessidades pragmáticas, que se regem pelo princípio da eficácia.

2.4 Blogue

Tendo em conta que se trata de um género bastante recente (a sua designação, da autoria de Jorn Barger, data de 1997), a sua definição - e ortografia - não é consensual e são admitidas práticas diversas sob o mesmo nome (cf. PAQUET: 2002). Além disso, trata-se de um conceito que se tem vindo a alargar, "sendo a sua definição cada vez menos consensual em resultado da diversidade de formas, objectivos e contextos de criação bem como da diversidade e distinta natureza dos seus criadores" (GOMES: 2005, 312).

Entendemos aqui por blogue (ou weblogue) um registro publicado na Internet, geralmente tematizado e organizado numa linha cronologica ascendente (como um histórico ou diário), que vai sendo actualizado e arquivado, de acordo com o seu desenvolvimento temporal. O blogue conta com algumas das características do registo diarístico (HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005) e integra, na maior parte das vezes, *links* para outras páginas na Internet e fóruns de discussão ou outras modalidades de participação/interacção a propósito do tema que desenvolve (cf. DI LUCIO: 2005; GOMES: 2005; HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005). Acerca da comparação entre o blogue e o diário, Wrede explica:

"in opposition to diaries, weblogues are usually a form of writing in public and with the intention to offer opportunities for communication. A weblogue is a constant invitation for conversation - directly and indirectly. A specialty of weblogues is to separate authors and commentators. Only the author - the active weblogueger - has the chance to contextualize statements with his personal identity." (2003)

As temáticas mais frequentes são as de tipo pessoal, tecnológico, filosófico, em torno de um núcleo de amigos, político e literário. Pode dizer-se que um blogue é geralmente uma mistura de descrições e de reflexões acerca de acontecimentos da esfera pessoal e/ou pública, que, através da sua edição/publicação na Internet, se elevam à categoria de publica/publicado. Trata-se, pois, de um género diário ou guia híbrido, de acesso público e gratuito, com inúmeras variações pessoais e que integra, na maior parte das vezes, contribuições de múltiplos autores, naquilo a que chamaríamos discurso partilhado:

"the dynamic content of a weblogue may sometimes resemble the 'Send to All' FW email, and its interactive nature, which often allows the reader to respond, also echoes the online discussion board. However, the weblogue is a unique entity. It physically looks like a website rather than an email correspondence. Furthermore it is less intrusive than FW email because it exists in its own autonomous space online, rather than squatting in an inbox." (WARD: 2004, 1-2)

Todavia, o espaço de partilha destas opiniões, pertencendo a um "editor", não é um "communal space" (PAQUET: 2002) e, de acordo com isto, o editor pode seleccionar os comentários, as opiniões e os pensamentos dos restantes participantes, assumindo o papel de moderador do conteúdo.

Trata-se, então, de um género que se concebe, em muitos "weblogue providers", como espaço de confluência dos restantes géneros electrónicos. De facto, trata-se de um "hybrid genre that draws from multiple sources, including other Internet communication genres" (HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005, 145). Oliver Wrede (2003) sintetiza esta e outras características dos blogues em 5 pontos principais, que considera serem os seus traços distintivos:

- há um grande potencial de crescimento da comunidade que se cria em torno de um blogue;
- os blogues são, ao mesmo tempo, monólogos e diálogos (entre dois ou mais participantes);
- os blogues interceptam outros géneros discursivos, como o e-mail, o fórum de discussão, o chat e outras formas de publicação electrónica;
- os blogues são um género dinâmico e não acabado, uma vez que não se centram no produto mas no processo (o processo só termina quando o discurso terminar);
- discurso dos blogues circula e penetra livremente em estruturas institucionais de tipo estático.

Verifiquemos estes aspectos através da observação de uma das muitas páginas de um blogue. Seleccionámos o dia 28 de Janeiro de 2005 do "Mau tempo no Canil"[41] (http://mautemponocanil.Bloguespot.com/2005/01/rtp-memria.html#comments):

Mau Tempo no Canil

Terça-feira, Janeiro 18, 2005

RTP Memória

Forçado a uma cura prolongada de sofá, e com a capacidade de concentração reduzida a um mínimo irritante, maldita gripe, descobri por estes dias a RTP Memória.
E recomendo, vivamente.
O canal funciona (ou pelo menos é assim que me parece) sem qualquer lógica do ponto de vista da programação. Ou assim com uma lógica randómica em que se carrega num botão e sai qualquer coisa lá de dentro. Mas isso é que o torna especial. Como abrir-se um presente sem se saber o que lá está dentro.
E foi assim que vi (não o tinha feito desde 87) novamente a final de Viena em que o Porto depois de uma primeira parte miserável ganhou 2 a 1 ao Bayern. O jogo do golo de calcanhar o Madjer.
E foi assim que descobri uma fantástica entrevista ao Almada Negreiros, feita pelo Raúl Solnado e pelo Carlos Cruz, no Ziz Zip.
E foi também assim que dei de caras com um best off dos festivais da canção, com o Amore-amour-meineliebe-loveofmylife, Adio-adieu-aufwiedersehen-goodbye do José Cid, o Playback do Carlos Paião, as Doce, o Armando Gama. Enfim, as pimbalhices com que nos divertiamos há 20 anos.
A virtude do Canal Memória é mesmo essa, traz-nos memórias escondidas no baú.

Um reparo: as datas que por vezes aparecem no topo do ecrã parecem-e disparatadas. O Zip-zip dizia 1978 e coisas do género. A rever.

posted by MS at 9:38 AM 3 Comments:

ines said...

memórias com 20 anos? 'tás velho, pá.

4:07 PM

Marco said...

[41] Mantivemos o conteúdo mas modificámos a formatação da página, no sentido de reduzir o espaço de reprodução do seu conteúdo, uma vez que não nos deteremos na organização para-textual deste género electrónico.

Também vi tudo isso. E com agrado.
De certa forma, aquele canal reflete um pouco da história recente do nosso país.
O mais curioso são excertos dos noticiários dos anos 70 e 80. Percebemos quanto este país se transformou.
11:13 AM

Amélia said...
Pior ainda é que uma estação de serviço p+ublico, qie sustentamos com os nossos impostos, passe o RTP-Memoria em canal fechado - o que a Sic nunca fez.E é pena.Gostaria de rever programas de referência,como o Sed bem me lemro, as Imagens da poesia europeia,ewtrc, etc - e os teatro que era prato forte...
12:54 PM

About Me
Name:MS
View my complete profile

Previous Posts (…)

Como se verifica através deste exemplo, os blogues podem integrar diferentes recursos multimédia (neste caso imagem, mas pode ser também som, animação e vídeo) de forma a tornar o seu conteúdo mais apelativo. Interessante também seria analisar os jogos de palavras, de conceitos, as intertextualidades que os blogues utilizam para se demarcar tematicamente e para criar a sua comunidade de leitores e de potenciais contribuintes, aumentando a interacção. A partir desses nomes, e partindo apenas dos que encontrámos mencionados na página da Internet do blogue acima transcrito, podemos saber quais os que são de conteúdo político (Blogue de Esquerda, Bloguitica), literário, científico (Aba de Heisenberg), social (Jaquinzinhos) ou romântico; de teor mais trocista e provocador (Mau Tempo no Canil)…

Em relação ao uso das linguagens, verifica-se, embora com excepções, que os blogues não recorrem aos procedimentos gráficos e ortográficos comuns em chats e SMS. Na verdade, pelo seu carácter mais reflectido e público, não são muito permeáveis às neografias embora, como se vê, se aceitem "desvios" em relação à norma.

Como já dissémos acerca da comunicação em chat, a propósito das limitações do anonimato, também aqui se conseguem vislumbrar características do editor/emissor, nomeadamente através do seu estilo de redacção e da incidência temática que imprimiu ao seu blogue: "this identity is not described with a profile on a homepage, but rather with a sum of judgements that are implicit to his commentary" (WREDE: 2003).

É interessante, ao nível da interacção e da actualização constante dos blogues, falar das autênticas comunidades dos seus utilizadores, criadores e alimentadores altamente interligados de uma "blogosfera" (cf. HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005; PAQUET: 2002) de natureza colaborativa em expansão, que ilustra claramente o duplo propósito da Internet, meio de informação e instrumento de comunicação, assimilados num só espaço virtual. Ao mesmo tempo, parece existir um enorme potencial de uso dos blogues no

contexto de ensino-aprendizagem (cf. GOMES: 2005), nomeadamente no que à criação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem diz respeito (cf. WENGER: 1998 e 2002).

3. À procura… dos chats: alcances e limites heurísticos e conceptuais

A interacção em chat, enquanto "conversation sous forme écrite, en temps réel, avec éventuellement un grand nombre de personnes en simultané et par l'intermédiaire du Web" (DRAELANTS: 2001), configura-se como uma forma de comunicação em expansão que, definindo e redefinindo normas e convenções de comunicação (cf. ANIS: 1998, 2001, 2004; MAYANS I PLANELLS: 2002a, 2002b; YUS: 2001), tem vindo a constituir uma cultura partilhada, como atesta o termo "cibercultura" (LÉVY: 1999 e 2000) e a emergência de uma consciência que a encara como um espaço de interacção social (a título de exemplo, cf. ANIS: 2001; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b; DEJOND: 2002; DRAELANTS: 2001; FORNEL: 2004; HERRING: 2001; LATZKO-TOTH: 2000; MAYANS I PLANELLS: 2002; PORTINE: 2001; SERPENTELLI: 1992; WASKUL & DOUGLASS: 1997) e, com particular interesse na área em que nos movemos, de ensino-aprendizagem[42], particularmente de línguas (ver, por exemplo, ABRAMS: 2003; ANDRADE, ARAÚJO e SÁ & MELO: 2002; BLAKE: 2000; CHAPELLE: 2001a e 2001b; CRUZ: 2005; MELO, LOUREIRO & ARAÚJO e SÁ: 2005; MELO & REBELO: 2005; REBELO: 2006)[43].

Se tivermos em conta a crescente utilização dos chats e as características/traços pessoais mais ou menos criativos que cada chatante pode acrescentar à comunicação *on-line*, percebemos que a linguagem se transforma e se reinventa pela criação de um código comum que é influenciado pelo suporte informático e pelas suas consequentes características enunciativas. Significa isto que podem ser observadas diversas formas alternativas de construção do significado, sinal de "une envie, voire un besoin de communiquer, mais autrement" (DEJOND: 2002, 17) e da criatividade dos chatantes a três níveis: o uso da tecnologia, o uso da(s) língua(s) de comunicação e o uso combinado da tecnologia, da(s) língua(s) e das linguagens num "patchwork" visual. Nas palavras de Yus, "muchos usuarios establecen interacciones conversacionales con otras personas no a pesar de, sino precisamente porque el chat posee esa inherente cualidad textual" (2001, 88).

Referindo-se à comunicação *on-line*, José Morala (2001) assinala que "es imposible zafarse por completo de este galimatías gráfico", revelador de uma coloquialidade transbordante e de um contexto de produção exuberante que se assemelha ao ambiente copioso de um bar (cf. FARFELEDER: s/d). De facto, como num bar, pode-se entrar e sair a qualquer momento, com objectivos precisos ou sem eles, podem ignorar-se alguns interlocutores, requerer a atenção dos restantes e oferecer ou procurar impor a presença a

[42] Para uma síntese das características educacionais ou didácticas dos chats, ver ABREU: 2005.

[43] Dedicaremos uma secção do nosso estudo ao uso dos chats com fins didácticos no terceiro capítulo deste trabalho.

outros, podem manter-se múltiplas conversas em simultâneo ou observar "de fora" as conversas dos outros (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003a). Todavia, este ambiente é ultrapassado largamente nos chats pela possibilidade dos interlocutores poderem estar, muitas vezes, simultaneamente em diferentes espaços, públicos e privados, entrar e sair de cada um deles e, em cada reentrada, assumir outras identidades.

"Si estamos acostumbrados, en ciencias sociales, a afirmar que la personalidad pública es una máscara, o un juego de máscaras, la evidencia de los chats lo supera. Si recordamos la perspectiva teatral con que trataba Goffman las interacciones y las relaciones de copresencia, los chats rizan el rizo. Y si Goffman hablaba de copresencia, el nuevo medio nos sitúa en el ambiguo reino de la tecnopresencia" (MAYANS I PLANELLS: 2001).

Nesta perspectiva, a teoria de Goffman sobre a "mise en scène du soi" e a "figuration" pode ser trazida para a análise deste cenário interactivo que é a sala de chat, para melhor perceber "la mise en scène de la vie quotidienne", o conceito de si e do outro e os seus papéis na comunicação. Na verdade, segundo o mesmo autor, "l'acteur donne sa représentation et organise son spectacle «à l'intention des autres» personnes" (1973, 25), sendo que, na maioria das vezes, o actor-chatante é o próprio autor do *script* e co-intérprete da encenação. Referindo-se à criação de personagens fictícias e à teatralização da comunicação na Internet, Yus comenta:

"Sea cual sea el avance en estas direcciones, la sensación de que en escena son los personajes creados por nosotros y no nosotros mismos los que interactúan entre sí es una sensación inevitable, una sensación que existe también, pero en menor grado, en los chats tradicionales, en los que las acotaciones icónicas se escriben en tercera persona, como si se tratara de un guión teatral que los apodos llevaran a escena sobre la pantalla más allá de nuestra propia identidad." (2002, 14).

Esta encenação é facilitada pelo papel do servidor, verdadeiro narrador/voz *off*[44] que dá conta das entradas e saídas de palco dos diferentes personagens/actores e das interacções privadas que mantêm entre si, conforme a seguir se ilustra[45]:

Evorapt has timed-out and has been removed from the server
antonella entra galanet
Cassino1 saiu do chat
RECEIPT: Message for froberta has been Received.

Todas estas comparações com outros tipos de acontecimentos discursivos carregam em si possibilidades interessantes de compreensão das dinâmicas da comunicação em chat, como se viu. Todavia, é necessário lançar um olhar novo sobre alguns dos seus instrumentos heurísticos, tendo em conta todas as "difficultés à ré-interroger nos cadres théoriques pré-

[44] Este papel do servidor facilita o acesso às condições de produção dos enunciados e ao contexto, fornecendo indícios de contextualização (GUMPERZ: 1982).

[45] Os exemplos são reproduzidos com a ortografia original.

existents" (MOURLHON-DALLIES: 2004; ver ainda MOURLHON-DALLIES, RAKOTONOELINA & REBOUL-TOURÉ: 2004; WINIECKI: 2003).

Acerca da desadequação conceptual de alguns conceitos de análise das interacções presenciais, concordamos com E. CARPI quando, chamando a atenção para a necessidade de ter em conta as condições de emissão e de recepção dos discursos mediatizados por computador (nomeadamente a sua virtualidade), recorda a necessidade de criação de novas taxonomias discursivas:

"la percepción proxémica y temporal de la interacción así como la conocemos ha sufrido profundas modificaciones, y que lo virtual nos obliga a plantearnos nuevamente la validez de los criterios lingüísticos utilizados hasta ahora" (2002).

A título de exemplo, a mesma autora refere que a leitura das máximas de Grice deve ser feita agora "a la luz de la virtualidad de la Internet, para consentir el análisis del discurso virtual bajo el punto de vista ilocutorio y perlocutorio" (idem: 2002). Na verdade, as máximas de Grice da quantidade, da qualidade, da relevância e da maneira, embora úteis para analisar a cooperação discursiva nos chats (uma vez que continuamos a assistir a um acordo tácito de não violação dessas máximas), necessitam de ser ajustadas a este contexto virtual, à luz da "ciberpragmática" (cf. YUS: 2001). Estas máximas constituíam, para Grice, uma espécie de mandamentos condutores da conversação, da escrita e da conduta interaccional, em geral. O seu cumprimento (ou não) nos chats - se for possível falar em "(in)cumprimento" tendo em conta que esse quadro teórico nasceu antes do nosso objecto de estudo - deve ver-se atendendo ao seu funcionamento pragmático, de acordo com as suas características enunciativas e discursivo-textuais, que adiante abordaremos de forma mais exaustiva.

Assim, parece-nos lícito declarar que os chatantes mantêm convenções implícitas acerca do respeito das máximas ciberpragmáticas, que aparecem, por vezes, formuladas na Netiquette: não ser lacónico sem dizer mais do que lhe foi solicitado (portanto, sem *floodings* desnecessários, *me-tooings* constantes ou *voyeurisme* que nada acrescenta à conversação), não ser desnecessariamente falso (à luz do quadro de mundos possíveis[46] cuja construção observamos em chat), não ser nem excessivamente minucioso, nem demasiado vago, construindo o discurso de forma a ser compreensível.

Por outro lado, se entendermos relevância como "a relation between the proposition expressed by an utterance, on the one hand, and the set of propositions in the hearer's accessible memory on the other" (WILSON & SPERBER: 1981, 169), compreenderemos o quanto esta máxima se desenvolveu fora do universo dos chats, não sendo capaz de o exprimir adequadamente. Mais ainda, se uma proposição é i) "d'autant plus pertinente pour l'individu que les effets contextuels qu'elle entraîne lorsqu'elle est traitée optimalement sont

[46] A teoria dos mundos possíveis (LEIBNIZ) foi aplicada, na área da literatura, para explicitar os 3 níveis de verosimilhança dos textos literários: o factual, que corresponde exactamente à verdade, o verosímil, passível de acontecer ou de ter acontecido e o inverosímil, completamente efabulado e correspondente à impossibilidade. A este propósito, T. Albaladejo Mayordomo distingue entre modelo de mundo verdadeiro (o mundo real objectivamente existente), o modelo de mundo ficcional verosímil (o mundo construído de acordo com as regras do mundo real objectivo) e o modelo de mundo ficcional não verosímil (mundo criado que implica a transgressão das regras do mundo real) (1986, 58-59).

importants" e ii) "d'autant plus pertinente pour un individu que l'effort requis pour la traiter optimalement est moindre" (WILSON & SPERBER: 1989, 219), poderíamos assumir, num quadro de interpretação anterior aos chats, que não faz sentido falar de relevância (ou de pertinência, recorrendo à designação inglesa) nesse contexto comunicativo. Tal só seria possível se excluíssemos os sujeitos dessa análise. Na verdade, a relevância nos chats, quer para um indivíduo, quer para a sua audiência, não é um "déjà-là", antes se constrói e se evidencia passo a passo, através da actividade enunciativa dos diferentes sujeitos: podemos dizer que a avaliação da (ir)relevância dos enunciados é feita colectivamente e essa avaliação pode ser divergente, uma vez que os quadros interpretativos de cada chatante também o são. Além disso, se atendermos à constante reconfiguração de tópicos discursivos e ao numeroso número de apartes, por exemplo, coloca-se-nos a questão de uma relevância que é provisória, instável e mutante, que flutua na esfera da intersubjectividade construída. Colocando outras questões, retóricas na sua natureza, será que os chatantes entendem que as suas intervenções se devem pautar por este conceito de relevância? Não circulará, de forma implícita, uma outra concepção de relevância?

Podemos estender facilmente a outros este exemplo e continuar a verificar como algumas teorias desenvolvidas no âmbito da análise conversacional não mostram potencialidades heurísticas na análise dos chats. Assim, as teorias da tomada e distribuição da palavra definidas para o estudo das interacções orais podem funcionar como veículo de falsas percepções de caos e de incoerência conversacionais. De facto, se é verdade que os chats foram acusados de incoerência e de disfunções várias, nomeadamente ao nível das sequências conversacionais e ao nível referencial, a verdade é que "some users exploit the potential of loosened coherence for the purposes of play and to enjoy intensified interactivity" (HERRING: 1999). Significa isso que a noção de coerência discursiva, entendida como "absence de contradiction logique" e "l'obligation, pour tous les énoncés, de se situer dans un cadre relativement constant, faute duquel le discours se dissout en coq à l'âne" (DUCROT: 1972, 87), necessita de ser "revisitada" ou substituída por outra que dê conta da forma como se constrói a "compreensibilidade" nos chats e a transição, sempre imprevisível, de tópicos e até de mundos possíveis. Explicitando, devemos reconhecer que as intervenções aparecem no ecrã seguindo a lógica do suporte técnico e não a lógica da coerência discursiva no sentido tradicional, diferença que levou a que as interacções em chat fossem consideradas um produto textual incoerente, ilógico e até desmotivante, esquecendo-se que esses fenómenos, fazendo parte das suas condições de produção, se constituem enquanto norma neste suporte (cf. ZITZEN & STEIN: 2004).

No mesmo sentido, o que notamos são diferenças ao nível da definição dos turnos (enquanto unidades mínimas de interacção) e da noção de pares adjacentes. Se observarmos a definição deste conceito, facilmente poderemos ver o quanto está afastado do objecto de que nos ocupamos, devido ao grau de imprevisibilidade e de coerências reconstruídas *a posteriori* a que assistimos nos chats:

"Adjacency pairs are composed of any two types of utterance that are linked, either by logic or convention. Given the first element of an adjacency pair, the second is expected; upon its occurrence it can be seen to be a second item to the first; upon its nonoccurrence it can be seen to be absent." (SCHEGLOFF: 1968, 1083).

A própria noção de "turn-taking" (SCHEGLOFF: 1996), ou "tomada de turnos", em português, parece desajustada ao contexto comunicativo sobre o qual nos debruçamos. Além disso, se "turn-taking" e "turn-organisation" (idem) são entendidos, na conversação face-a-face e maioritariamente em estudos que tomam o diálogo entre dois sujeitos como objecto de estudo, como a forma básica de organização da conversação, com observáveis constantes, podemos dizer que, aplicados aos chats, estes conceitos interagem com outra forma de organização da interacção: uma organização visual, onde estão presentes cores, estilos de letra e diferentes formatações do texto escrito, que permitem ao interlocutor (leitor e escritor) seleccionar a quem quer dirigir a sua atenção (ver também ZITZEN & STEIN: 2004). Mais: os chatantes utilizam modalidades de atribuição da palavra (geralmente através da nomeação do destinatário da sua intervenção), que podem ou não ser coadjuvadas pelos programas de chat que utilizam. Além disso, se pensarmos em questões sem destinatário específico atribuído, dois cenários são visíveis, sem que nenhum deles implique o fim da interacção: essas questões podem ser tomadas pelos chatantes através de auto-selecção, com a vantagem que a ocorrência de intervenções simultâneas não provoca a sua incompreensibilidade, uma vez que todas ficam afixadas no ecrã; essas questões não são tomadas por nenhum chatante, o tópico discursivo decai ou é relançado, mas todas as conversações paralelas se mantêm, havendo sempre a possibilidade de integração do chatante "silenciado" numa discussão diferente. Sintetizando este aspecto, poderemos dizer que uma situação comunicativa multi-participantes, como os chats, é, de acordo com Kerbrat-Orecchioni,

"à la fois potentiellement plus conflictuel que le dialogue (car les occasions sont plus nombreuses de 'bataille pour le crachoir'), et moins contraignant pour les participants, dont l'un peut se mettre provisoirement sur la touche sans menacer gravement le déroulement de la conversation, et qui ne sont jamais au même degré que dans l'échange duel acculés à la prise de parole (c'est-à-dire que l'obligation de coopération, étant en qualque sorte diluée dans le groupe, est moins forte, pour chaque participant pris individuellement (…)" (1995, 7).

Como as diferentes explicitações deixam ver, as noções que migraram da análise das conversações dialógicas face-a-face para a análise das conversações em chat, baseadas na noção de turno, foram, se quisermos, "corrompidas" pela oportunidade de existência de múltiplas entradas e de quebras nos pares adjacentes, dada a possibilidade de intercalar outros. Assim, parece-nos lícito concordar com D. Winiecki quando, tentando sintetizar as diferenças entre a comunicação face-a-face e a que ocorre nos chats, explica que "turn-taking, overlap, repair, and formulations occur in chat but have different outward appearances and also different social effects on the accomplishment of conversation from those described in conversation analytic literature on face-to-face talk" (2003, 203).

O excerto seguinte[47], onde se recortam várias sequências conversacionais, ilustram o que até aqui fomos expondo:

Tavirapt diz QUEM VAI COMER AO BA?
Viseupt diz KEM PAGA O ALMOCO???
chave2 diz Qu'est-ce que c'est : "AO BA"?
froberta diz comer significa mangiare?
Lisboapt diz ja vais as sandes?
Tavirapt diz SIM
smelo1 diz O que há de melhor em França?
Guardapt diz Eu vou comer ao snack
Guardapt diz Je ne parle Français
santonella entra galanet
smelo1 diz Mangiare significa comer :)
froberta diz cosa mangi solitamente?
chave2 diz En France, le meilleur, c'est le camenbert.
Lisboapt diz le Ba est le bar de la associacion de la université
smelo1 diz Vamos falar sobre os nossos países?
Guardapt diz Que fome !!!
santonella diz ciao visaup
Tavirapt diz NAO
cassino2 diz parli il francese
Guardapt diz Portugalo
froberta diz s**sate[48] la mia ignoranza sulla vostra lingua,ma a me piace il francese
csilvia1 diz in italia il parmiggiano
Lisboapt diz concordo contigo QUERO SABER QUEM PAGA O ALMOÇO!!!!!!!!
smelo1 diz Em POrtugal, o melhor é o Cozido à Portuguesa...
Coimbrapt diz Le BA c´est le bar academique

Daqui decorre o carácter duplamente polifónico das produções, ao nível temático e discursivo, porque a variedade instável dos participantes e a opacidade dos contextos de produção e de recepção em que se movem criam condições de co-produção da interacção. Nas palavras de MARCOCCIA, que aqui aplicamos à interacção em chat, "la communication médiatisée par ordinateur engendre un type d'interaction dont le polylogue est la forme habituelle et le multiadressage la norme" (2000, 251). Ora, como afirma Jacques Anis, trata-se de uma "communication collective dans son principe mais essentiellement interindividuelle dans son fonctionnement réel" (no prelo), isto porque, "on a affaire plutôt à la coexistence de conversations simultanées qu'à une véritable conversation collective" (idem).

O confronto entre os procedimentos tradicionais de análise interaccional e a prática dos chats pode ser de tal forma frontal que Henri PORTINE afirma, num artigo que intitula "Chat sans socialisation-rationalisation n'amasse pas mousse", e que se refere a chats anónimos, que estes não são, de facto, verdadeiros espaços de comunicação, mas antes "espaces sociaux d'expression" (2001, 183), já que a sua estruturação não se centra sobre um conjunto de normas de interpretação co-construídas, deles estando por conseguinte ausente uma ética ou "la mise en oeuvre d'une raison pratique dans la communication" (2001,

[47] Neste excerto, tal como em todos os que seguem, procedemos a cortes não assinalados na sequência conversacional, para facilitar a sua compreensão e encurtar o espaço de exemplificação.

[48] Os asteriscos substituem a sílaba "cu", mal interpretada pelo servidor de chat utilizado (http://netbi.sapo.pt/webchat/).

183). Como tal, e sendo que a presença destas normas define as condições de efectuação do trabalho do linguista na sua função de analista do discurso, conclui o autor que a interacção em chat se encontra fora do âmbito desta disciplina.

Nas palavras de Christine Béal, referindo-se às dificuldades de análise de *corpu*s de interacções verbais (orais) interculturais, os instrumentos de análise conceptuais e metodológicos tradicionalmente adoptados parecem "relever des démarches a priori incompatibles ou ne sont tout simplement pas toujours bien adaptés à cet objet d'étude particulier" (2000, 14). As questões desta autora, que chamamos agora para a análise das interacções em chat, são também as nossas: que instrumentos de análise escolher? Devemos criar novos?

4. Para uma descrição émica da interacção em chat

Tendo em conta o que foi explicitado anteriormente, tentaremos, a seguir, descrever os fenómenos comunicativos observados na comunicação em chat à luz de uma perspectiva émica, sem, no entanto, desvalorizarmos os conceitos e os procedimentos que no capítulo anterior fomos chamando ao nosso estudo. De facto, se aceitarmos que as perspectivas émica e ética se distinguem através de uma série de oposições (descoberta *vs* criação, critério relativo *vs* critério absoluto, respectivamente), facilmente podemos justificar a nossa opção pela primeira: o nosso estudo pretende, a seguir, ser uma tentativa "pour envisager les phenomènes humains, en rendant compte de leurs significations pour les individus qui les vivent" (MATTHEY: 1996, 45), num quadro de interpretação subjectiva (SCHUTZ: 1987) que dê conta da realidade vivida pelos actores (os chatantes) e da opinião deles acerca dessa realidade, ou seja, tornando visível a dimensão subjectiva dos fenómenos sociais. É nesta perspectiva que se inscreve o estudo de Waskul & Douglass que, tendo em conta que a comunicação *on-line* é um fenómeno social e socialmente significativo, afirmam que "it is important to note that on-line interactions are not to be read as an artifact but to be subjetively experienced" (1997, 382).

Assim, tendo consciência de que estamos perante uma situação de comunicação de grupo, com dinâmicas interaccionais plurideterminadas e com múltiplos actores/agentes sociais, que se vislumbra como objecto de análise complexo e de difícil penetração, assumiremos, de seguida, "une approche plus prospective et exploratoire" (MOURLHON-DALLIES: 2004) da comunicação em chat. Recorrendo às palavras do mesmo autor, tendo em conta a dificuldade "à identifier et à analyser ce qui est vraiment nouveau", servir-nos-emos de algumas categorias que podem ajudar a abordar as especificidades do nosso objecto ao nível das esferas enunciativa, discursivo-textual e linguística. Tentaremos, pois, construir um "système théorique incorporant des hypothèses générales verifiables" (HEMPEL; citado em WILLIAME: 1973, 191), sendo que essa verificação será construída através da constante apresentação de exemplos do nosso *corpus*.

Ao nível da esfera da enunciação, iremos considerar a emergência do "acontecimento discursivo" (DUCROT; 1972), referindo-nos à relação que este estabelece com o contexto e focalizando os fenómenos de co-enunciação que ocorrem nos chats, numa aproximação ao conceito bakthiniano de polifonia. Tomaremos, pois, em conta três dimensões de análise da enunciação: a ancoragem enunciativa e a "deixis contextual", a subjectividade enunciativa e a problemática da intertextualidade e da polifonia (cf. NUCHÈZE & COLLETTA: 2002, 65; TRAVERSO: 1996, 12). Especificando, analisaremos as circunstâncias de produção do discurso, ou, nas palavras de C. Kerbrat-Orecchioni, "les ingrédients du contexte" (1996, 16), nomeadamente ao nível espácio-temporal e à encenação e definição de parceiros comunicativos, teremos em conta a relação que os interlocutores estabelecem entre si e abordaremos a forma como co-constroem os enunciados e colaboram na construção da

tessitura e do significado interaccionais (cf. TRAVERSO: 1996, 6), num meio com potencialidades e limitações interlocutivas próprias. De notar, no seguimento da autora anteriormente citada, que "les composantes du contexte ne sont pertinentes dans l'interaction que sous forme de représentation: contexte = ensemble des représentations que les interlocuteurs ont du contexte - représentations qui ne sont d'ailleurs pas toujours exactement les mêmes pour tous les participants, car il peut y avoir à ce niveau certains malentendus" (KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 21).

Adoptaremos, ao nível da esfera discursivo-textual, o posicionamento da abordagem interaccionista, que entende o discurso como um "ensemble cohérent d'énoncés, à l'écrit comme à l'oral (où il prend des formes dialoguées): il est alors le fruit d'une co-élaboration par les partenaires de l'interaction" (NUCHÈZE & COLLETTA: 2002, 53). Não identificamos aqui discurso com o registo oral e texto com o registo escrito, nem entraremos noutras distinções infrutíferas à partida, por nos parecer uma discussão reveladora de uma separação mais metodológica que conceptual (cf. ADAM: 1999, 40) e sem capacidades heurísticas no caso do nosso objecto de estudo: sublinharemos, no entanto, a necessidade de ter em conta o contexto e as condições de produção e recepção do texto, ou seja, a esfera da enunciação, no acesso às características discursivas dos chats (cf. ADAM: 1999). Neste sentido, a nossa análise contribuirá para alimentar três discussões fundamentais em torno das quais se tem abordado os chats: a sua inserção num *contínuum* entre o registo oral e escrito, o seu posicionamento discursivo entre o monólogo e o poliálogo e a sua familiaridade e aproximação a tipos discursivos.

Acerca da esfera do uso das linguagens, abordaremos a forma como os chatantes se apropriam, criam e usam recursos comunicativos capazes de cumprir as suas necessidades de comunicação, tendo em conta as capacidades e limitações enunciativas do meio. Neste sentido, focalizar-nos-emos na utilização do repertório plurilingue dos chatantes, no uso de diferentes sistemas semióticos facilitadores, aceleradores e marcadores de expressividade do processo comunicativo, reveladores da criatividade linguístico-comunicativa que é favorecida e incentivada através do recurso ao chat. Tentaremos ainda mostrar que a comunicação em chat, como a comunicação oral, é multicanal e plurisemiótica (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 27). Ao fazermos esta análise dos materiais verbal, para-verbal e não-verbal, teremos sempre em consideração a relação entre as necessidades pragmáticas dos chatantes e a emergência de novas condutas linguístico-comunicativas, marcadoras de identidades individuais e colectivas que se espelham na escrita.

4.1 Esfera da enunciação

Tendo em conta o cenário em que se desenrolam, as interacções em chat podem designar-se por conversas virtuais, quase sincrónicas e não presenciais, que "like conventional talk, [chats] exhibits turn-taking, overlap, repair, and formulations" (WINIECKI: 2003, 199), mas durante as quais os participantes não podem interromper os seus

interlocutores, ao contrário do que acontece, por exemplo, numa conversa telefónica, como vimos anteriormente.

Estas características, decorrentes do suporte informático através do qual se produzem as interacções, são complementadas pelo facto de admitirem um número variável de intervenientes, de diferentes localizações geográficas e temporais e de a configuração dos sujeitos *on-line* estar constantemente em mutação. A consciência desta possibilidade explica as intervenções que se seguem:

Lisboapt diz Cheguei!!!!!!!!!!
smelo1 diz Ainda aí estão?

Para além disso, o facto das identidades poderem ser mais ou menos opacas – o que nunca seria totalmente possível através da utilização de outro tipo de suporte comunicativo – e poderem ser a qualquer momento alteradas pela entrada e saída de novos interlocutores sob o mesmo *nickname*, explica a necessidade de explicitações acerca da identidade do "eu" que se assume na comunicação:

Cassino1 diz bonjour a tout le monde. J'ai le meme peseudo mais je suis un étudiant different...
smelo1 diz E como te chamas, Cassino 1?
Cassino1 diz et moi je suis Gerard
smelo1 diz Olá, Gerard :)
Cassino1 diz attention j'ai change d'identite (de nouveau!) maintenant je suis une etudiante de Cassino et je parle italien
[GérardG] Ciao sono benedetto, ho il pseudo di Mr gouti perche ho un problema di password.

Esta constante reconfiguração dos sujeitos *on-line* relembra-nos, de novo, a teoria do caos anteriormente evocada, desta vez, o adjacente "efeito borboleta", cuja descoberta é a de que "small variations in the initial conditions of a dynamical system can produce large variations in the results" (LORENZ: 1963). Na verdade, estabelecendo um paralelo com esta teoria, mas alargando a esfera das variações ao próprio processo interactivo, compreendemos que, devido à variedade de contextos situacionais e comunicativos e de predisposições que cada chatante adiciona à interacção no momento em que dela passa a fazer parte, as conversas migram facilmente de um tópico discursivo a outro e novas *nuances* são introduzidas, dando a ideia de instabilidade enunciativa. David Crystal, referindo-se a estes fenómenos que ocorrem no chat, utiliza as expressões "topic migration" e "unpredictability of the subject-matter" (2001, 146), dizendo que se devem à simultaneidade e irregularidade das diferentes conversas, uma vez que "although a particular topic motivates a message, there is nothing to stop the writer from introducing a new topic, angle or allusion into it" (ibidem). Por outras palavras, tendo em conta que os chatantes deslizam, com facilidade, de uma conversa para outra, quando o tópico em discussão entra em "decadência" é mais fácil começar uma nova conversa do que regressar à anterior. Esta migração temática torna-se possível com o acordo e colaboração dos interlocutores pois, "un thème ne peut être clos, introduit, poursuivit, développé ou dévié que de façon coordonnée entre les participants" (TRAVERSO: 1996, 38).

Um outro aspecto interessante é que o suporte informático, devido à sua "estrechez de banda" (MAYANS I PLANELLS: 2002, 45), favorece a quase total opacidade contextual e

identitária, deixando de fora qualquer ruído contextualizador, a entoação, o ritmo, o tom e a cadência da voz, bem como todo um conjunto de sinais que poderiam favorecer a percepção de, por exemplo, a idade, o sexo e o estado de espírito do interlocutor (embora seja impossível o sujeito controlar todos os indícios da sua identidade, nomeadamente, pelo uso que faz dos códigos de que dispõe e pelo *nickname* que adopta). Neste sentido, e porque a interacção em chat é percebida enquanto eminentemente social pelos seus utilizadores, o anonimato e a construção fictícia da identidade favorecem a criação de um "discurso-outro" e, por seu turno, o discurso suporta essa identidade fictícia ou o *cyberself*, entendido como "an emergent set of transient and situated meanings temporarily associated with a screen name" (WASKUL & DOUGLASS: 1997, 386):

"même si le dosage du fictif et du réel peut varier, chaque usager se construit un personnage qui será l'ancrage de son discours et prendra de plus en plus d'étoffe pour les habitués" (ANIS: 2001, 153).

A construção fictícia de uma personagem que se assume como interlocutor é de tal forma constitutiva deste tipo de comunicação que a sua transgressão (que ocorre sobretudo em sujeitos menos frequentadores deste meio) provoca nos outros locutores em linha a perplexidade e mesmo alguma ironia:

chegade diz Salut, c'est qui Lagospt,, du Portugal ou du Nigeria? Moi je suis de Grenoble et je suis même pas fichu de trouver un pseudonyme

Colombia diz jajajaja chegade ! mas transparente que el mio
chegade diz a Colombia : transparente el tuyo ? Crois-tu?
colombia diz chegade, hasta chave me reconocio

Num movimento inverso, a construção identitária ficcional chega ao ponto de levar o sujeito a despojar-se das suas características mais intrínsecas, assumindo-se claramente como um locutor virtual ou mesmo como um mero pseudónimo, numa construção ficcional que remete para a inverosimilhança dos mundos possíveis, ou, se quisermos, para uma aproximação à ficção científica, que é aceite pelos restantes participantes:

antonello_it diz colombia: tu est mujer or hombre???
colombia diz soy solo un pseudonimo
Colombia diz no tengo sexo
Antonello_it diz colombia: ah!!!! well

Neste processo dialógico de construção, manutenção e/ou alteracção da identidade (cf. WASKUL & DOUGLASS: 1997), encontramos, para sintetizar, exemplos de construção identitária e de figuração nos chats que vão desde o domínio do factual (**chegade**[49] **diz** (…) Moi je suis de Grenoble et je suis même pas fichu de trouver un pseudonyme, **colombia diz** ibagué es mi ciudad, es cerca de bogota), ao domínio do verosímil (**Guardapt diz** sou um

[49] Substituímos o nickname para salvaguardar a identidade do chatante.

actor, **Guardapt diz** eu não sou espanhol, mas tenho muita imaginação) e, em casos mais raros, ao domínio do inverosímil (**colombia diz** soy solo un pseudonimo).

Nesta questão das identidades e dos jogos que delas se fazem, não devemos olhar para os pseudónimos dos chatantes como um mero dispositivo formal de entrada na conversa. Trata-se, na verdade, de uma "imagem de marca" do interlocutor, criada na interacção, que influencia a natureza desta e que pode, em última instância, aproximar de si ou afastar os restantes participantes.

Bechar-Israeli (s/d), apresenta uma tipologia de apresentação do "eu" na interacção em chat que integra sete tipos de *niknames*, de acordo com os quais os sujeitos constroem a(s) sua(s) identidade(s): i) pseudónimos que são o nome próprio dos sujeitos ("Chegade", "antonello"[50]); ii) pseudónimos associados a características pessoais ("Colombia", "guardapt", "pjporto", "lusitana"); iii) pseudónimos relacionados com o meio, a tecnologia e a sua natureza; iv) pseudónimos relacionados com flora ("papoila"), fauna e objectos; v) pseudónimos que "jogam" com palavras e sons (aliterações, jogos de palavras,…); vi) pseudónimos que remetem para personagens fictícias ("DraGuLa") ou personalidades famosas; vii) e pseudónimos com carga sexual e provocatória ("dark-mind").

Daqui se evidencia que mesmo a escolha de uma identidade fictícia não está isenta de pistas de verdade: "the ways in which a fantasy-based, fabricated character can be used to express very real aspects of a person's psychological makeup, as well as becoming an exemplar of future goals, again become salient issues in such a virtual reality" (SERPENTELLI: 1992). Aprofundando um pouco mais esta questão, pensamos que um chatante nunca é completamente anónimo uma vez que a escolha que faz do seu *nickname* e da sala de chat onde "conversa" acusa, em maior ou menor grau, com maior ou menor possibilidade de certeza, alguns traços da sua personalidade, os seus gostos pessoais, os seus universos de referência e até os seus conhecimentos enciclopédicos. Nas palavras de Yus, referindo-se à necessidade de apoio no contexto para correcta interpretação das intervenções,

"un factor determinante en el uso del contexto en la comunicación por Internet es el anonimato de los interlocutores. El uso de apodos y la ausência de pistas contextuales esenciales como el sexo, la raza, la complexión física son fácilmente manipulables en la conversación virtual. Otras informaciones, como la que concierne al nível cultural del internauta, tienen que ser sutilmente deducidas de la forma en que éste escribe sus mensajes" (2002, 6).

Neste sentido, uma *mascarade* completa é impossível e até inoportuna tendo em conta o papel que o pseudónimo desempenha no desenvolvimento da interacção, nomeadamente como "desbloqueador de conversa". De forma um pouco mais provocatória, Elena Carpi assume que "la capacidad virtual de la Internet me parece estrechamente unida a la de las personas que navegan, las cuales - sobre todo en los chats - pueden aprovechar el anonimato para 'convertirse en lo que son' "(2002).

[50] Esta é a maior ocorrência no âmbito dos participantes nas diferentes sessões de Galanet.

Retomando a questão da "estreiteza de banda", estão ausentes do acto comunicativo todos os enquadramentos de uma conversa em presença (a postura, os gestos, os olhares, a mímica, a voz…), o que favorece as ambiguidades, as indeterminações e as incertezas discursivas. Como afirma Draelants, "dans les chats, le cadre décontextualisé est propice au surgiment de malentendus et de quiproquós en tous genres plus fréquement que dans les interactions face à face traditionnelles" (2001), conforme se verifica no extracto que se segue :

Corinne1 diz QUANTI ANNI HAI?
chave2 diz 51
Corinne1 diz TROPPO GRANDE!!!!!!!!SCHERZI A PARTE QUANTI NE HAI?

Todavia, esta falta de referências contextuais, aliada à possibilidade de as anular, mascarar ou inventar, não impede o processo inferencial dos interlocutores (facilitado pelas frequentes suspensões propiciadas pelo lapso de tempo entre o envio e a recepção de mensagens nesta comunicação que não é, de facto, totalmente sincrónica), nem as constantes tentativas de as desvendar, uma vez que os sujeitos "buscan un contexto adecuado que les permita interpretar correctamente los mensajes que reciben de los emisores" (YUS: 2001), tentanto aceder aos dados relevantes desse contexto através de frequentes tarefas comunicativas de contextualização.

Nas palavras de Goffman, aplicadas à comunicação face-a-face,

"lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent déjà. Elles s'inquiètent de son statut socio-économique, de l'idée qu'il se fait de lui-même, de ses dispositions à leur égard, de sa compétence, de son honnêteté, etc. Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques: elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre" (1973, 11).

No caso da comunicação em chat, esta procura de informação acerca dos interlocutores é bastante intensa e sistemática, sobretudo no início de cada encontro virtual - até porque "dans la vie quotidienne en effet, les premières impressions sont fondamentales" (idem: 19) - devido à ausência dos canais auditivo e visual, mas as especificações que traz (verdadeiras ou fictícias) contribuem para a definição da situação de comunicação, através de uma primeira caracterização dos sujeitos em presença. Neste sentido, como notam Waskul & Douglass, "when new people enter the chat channel, when one switches to a different channel, or when one carries on private message conversations with others, it is still necessary to present and negociate all elements of one's cyberself all over again" (1997, 387). Tal necessidade implica um intenso trabalho no que se refere à definição da identidade dos interlocutores (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003a), particularmente em relação

a) ao nome

smelo1 diz Quem é chave 2? Como se chama Chave 2?
smelo1 diz A espanhola é Santonella...
colombia diz lagos como te llamas? quien se esconde detras de ti ?
colombia diz jajajaja lagos quien eres? la bella helena o la risuenha silvia?

b) ao sexo

froberta diz ciao, ma sei una ragazza?
Viseupt diz não há ragazzos?????????
Barcelone diz cuantas chicas hay aqui??? pq que la conversacion

c) à idade

Corinne1 diz QUANTI ANNI HAI?

d) à proveniência

santonella diz tavirap de donde eres?
chegade diz Salut, c'est qui Lagospt,, du Portugal ou du Nigeria?
colombia diz aveiro porque dices colombiana ?
colombia diz me conoces ?
Lagospt diz Colombia é de Colombia! Aposto que vive em Grenoble...

e) às línguas de comunicação

cassino2 diz che lingua parli?

As informações fornecidas pelos interlocutores, ancoragem fundamental do processo de construção e reconhecimento das identidades em presença, podem, obviamente, ser mascaradas e representadas pelos sujeitos (cf. ANIS: 2001; BOND: 2002; MAYANS I PLANELLS: 2000; PIEROZAK: 2003). Todavia, não podemos negar a necessidade de estabelecer um patamar de verosimilhança que viabilize a comunicação. Trata-se, de facto, de estabelecer um "accord suffisant pour que l'interaction se poursuive" (GOFFMAN: 1973, 139), um "accord de surface" assente numa "apparence de consessus" (idem, 18), que estabeleça a simetria entre os interlocutores e favoreça a cooperação entre eles (como tínhamos concluído acerca das máximas de Grice).

Por outro lado, a profusão de sujeitos que pode encher uma sala de chat onde todos falam mas ninguém se ouve, conduz os chatantes a empenharem-se também em actividades de definição e reconhecimento dos parceiros conversacionais, como ilustram os exemplos seguintes:

Coimbrapt diz ou sont les français?!
Nzinga diz Les Français sont là, même si nous ne sommes que 2!
csilvia1 diz chave2 che fai non rispondi?
santonella diz sono santonella, qual**no vuole chattare?
PRIVATE MESSAGE from anna_it: vuoi parlare con me ?sono sola.
Evorapt diz Ninguem responde???????????????
anna_it diz chi parla con me?

O conceito de polifonia de Bakhtine, enquanto "multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis", enquanto "autêntica polifonia de vozes plenivalentes" (2002, 4) e entendido como jogo dramático de vozes, representante do diálogo e da reconstrução possível de sentidos e de temáticas, é aqui útil para dar conta do trabalho de co-construção

dos sujeitos nos diferentes domínios que fomos explicitando, de que o excerto seguinte nos dá conta:

madrid01 diz hola otra vez...
Lagospt diz Roma é muito bonita! E muito turistica...
Portopt diz como esta Barcelona nesta altura do ano lol
antonello_it diz per colombia: palabra 'vorrei' eu quero
Lagospt diz Olá! Buna ziua ;)
Portopt diz para o mes k vem vou la
anna_it diz chi parla con me?
Aveiropt diz ok que fixe!!! gostava de ir ai!!!eu sou de leiria
Bragapt diz è mais braga e nao barcelona
francesca_it diz si! è bellissima per i suoi antichi monumenti
colombia diz latinoamerica es muy agradable
Portopt diz alguem aki ja esteve no monaco ?
Lagospt diz Vorrei é o vebo "vouloir" do francês???
colombia diz si es ese verbo !

A fragmentação temática visível no excerto acima, aliada às características polifónicas do chat, e particularmente à indefinição de parceiros conversacionais e à constante migração dos tópicos de conversação, provoca a intervenção de smelo1 no excerto seguinte:

Portimaopt diz CONCORDO
Setubalpt diz VAMOS EMBORA
sonia94 has timed-out and has been removed from the server.
smelo1 diz Portimão, concordas com quem?

Associadas a esta característica fragmentária dos textos e encaradas aqui quer como sua causa quer como consequência da não-linearidade das intervenções, referimos, ainda ao nível de uma descrição enunciativa dos chats, a rapidez e a brevidade das interacções e as aparentes incoerências ao nível da organização textual (aparentes porque construídas *a posteriori*), a primeira entendida como condição de respeito pela *netiquette*[51] ("Keep it short") e a segunda como marcador de gostos, interesses, objectivos e contextos comunicativos dos intervenientes. Esta dispersão temática não impede, como vimos atrás, o recorte de sequências conversacionais e exige dos interlocutores actos de topicalização ou de esclarecimento temático, como se verifica na última intervenção de ElenaC no extracto seguinte, que dá origem a duas respostas divergentes (de romautos e de patty23), as quais evidenciam diferentes percepções temáticas dos sujeitos *on-line*:

[Susana] Bom dia, enão quest-ce que vous pensez du théme escolhido?
[SilviaM] Olá de Aveiro!!!! Hoje temos sol e bom tempo!!! E o Chat está a funcionar :))
[romautos] Maravilhaaaaaaa
[patty23] ou seja, estamos todos de acordo, os portugueses são O MÁXIMO lol
[MarianaF] por aca también hay un sol divino
[romautos] Votre firewall... c'est Vraiment du béton! Ahahahahah
[patty23] finalmente bom tempo para nos animar :)
[romautos] Ca c'est autre chose patty...
[Nwasp] olá a todos!!! Como foi o fim de semana
[SilviaM] Acho que o tema escolhido está OPTIMO: e a ideia da identidade romanófona em

[51] http://goto.intwg.com/

movimento
[SilviaM] Está demais!!!!
[romautos] M2
[ElenaC] Ciao, ho visto il vostro invito di cosa stiamo parlando?
[Pinto] bom, com muito sol à mistura
[romautos] pour l'instant... du temps
[patty23] stiamo parlando do tema

Neste sentido e retomando o que atrás dissemos acerca dos conceitos de "turn-taking" e "adjacent pairing", constatamos que a constante irrupção e interrupção de mensagens vindas de diferentes sequências ("overlapping", CRYSTAL: 2001, 158), parece destruir "any conventional understanding of adjacency pairing" (idem, 158), daí emergindo, mais uma vez, a necessidade de adaptação ou criação de novos instrumentos heurísticos. Como nota Harring, os sujeitos

"employ adaptive turn-taking strategies to overcome interaccional *limitations*[52] of CMC systems. The advantages of disjointed communication are then considered, including enhanced opportunities for play and intensified interactivity" (1999).

Dizemos que estas características são influenciadas pelo suporte porque, em alguns casos, como em situação de conversas privadas, o facto da interacção decorrer entre apenas dois interlocutores favorece quer uma maior coerência textual e temática (à luz da definição postulada para a conversação face-a-face), quer o aumento da extensão das interacções.

O que neste capítulo evidenciámos justifica as relações bilaterais e dialécticas entre o contexto e o produto discursivo-textual sobre o qual nos debruçamos:

"**donné** à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps **construit** par la façon dont celle-ci se déroule; **définie** d'entrée, la situation est sans cesse **redéfinie** par l'ensemble des événements conversationnels." (KERBRAT-ORECCHIONI; 1996, 22)

4.2 Esfera discursivo-textual

Tentemos, neste nível de análise, abordar as características discursivo-textuais dos chats, partindo do princípio que essas características são, por um lado, influenciadas pelo suporte informático e, por outro, definidas por ele. Colocaremos em destaque algumas questões de maior relevo no quadro de análise a que nos propomos, sabendo que se interrelacionam entre si e, conjuntamente, com as restantes esferas de descrição que definimos.

[52] O itálico é nosso, por nos parecer que a palavra supõe denotação negativa.

4.2.1 Oral ou escrito?

Se entendermos que os chats são um novo género, então isso significa, antes de mais, que ele instaura uma nova relação com os usos da linguagem, o que implica a redefinição de algumas categorias centrais no estudo da linguagem em uso (cf. MARCUSCHI: 2005, 21). Tais redefinições levam a reconsiderar, por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita[53], servindo para esbater ainda mais as fronteiras que se estabeleceram entre elas (cf. GADET: 1996; MARCUSCHI: 2005):

"Au-delà de la banalité de la différence des chenaux, oral et écrit sont donc à la fois des abstractions et des catégories difficiles à isoler (puisque des faits de sociétes nous obligent à les considérer comme un continuum); mais ce sont des ordres qu'il serait fâcheux de ne pas distinguer dans la description" (GADET: 1996, 26).

Este é, sem dúvida, um dos aspectos mais discutidos acerca da interacção em chat, sendo que a distinção entre registo oral e escrito não está concluída (veja-se, por exemplo, as sínteses de GADET: 1996; FORNEL: 2004; YUS: 2001). A discussão em torno do(s) registo(s) dos chats é visível, por exemplo, ao nível de alguns títulos de artigos que se debruçam sobre o nosso objecto de estudo: "on speech and writting on the Internet" (JONSSON: 1997), "faire du face à face avec de l'écrit" (MARCOCCIA: 2004b), "entre l'oralitat i l'escriptura" (VILLATARSANA: 1999), o que permite lançar um primeiro olhor sobre a ambiguidade e o hibridismo pressentidos pelos seus analistas. São, todavia, muitos os textos que se centram apenas na oralização dos chats e nas características que daí decorrem, mostrando uma tendência interpretativa e analítica. Assim, enquanto alguns autores se centram em questões mais genéricas acerca do carácter oral das interacções em chat, como se evidencia em textos como “conversational analysis of chatroom ‘talk’” (TERREL NEUAGE: 2000), "fondements conversationnels et sociolinguistiques de la communication électronique" (FORNEL: 2004), "conversational structure and personality correlates of electronic communication" (SERPENTELLI: 1992), outros focalizam aspectos mais específicos como a "col.loquialitat en els xats: aspects fonètics i interlingüístics" (SOLÉ & MOLL: 2000), a "temporalité en Internet relay chat: le rythme du discours électronique" (BAYES: 2004) e, no caso de Vilatarsana, que adopta uma perspectiva comparativa entre diferentes géneros electrónicos, "el catalã dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: una nova varietat col.loquial?" (2001).

Como abordar esta aparente dicotomia questionando os quadros de análise dos registos oral e escrito, fazendo emergir a originalidade e a identidade que caracterizam a comunicação em chat? O seguinte quadro, que adaptámos de David Crystal (2001: 26-28), pode ser útil para tentarmos compreender como se joga a dualidade dos registos oral e escrito nos chats:

[53] Tenha-se em conta que todo o volume 25 da revista TRANEL (1996) se dedica a compreender as relações entre os discursos orais e escritos e não as suas fronteiras.

Registo oral	Registo escrito
É limitado temporalmente, dinâmico e transitório. Geralmente implica proximidade entre os interlocutores.	É limitado espacialmente, estático e permanente. Geralmente implica distância entre escritor e leitor.
Sem distância temporal entre a produção e a recepção. O discurso é geralmente espontâneo e pouco planificado.	Implica distância temporal entre produção e recepção. Permite releitura e correcção e promove uma escrita mais cuidada.
Grande confiança e recurso ao contexto, uma vez que, tipicamente, a interacção decorre face-a-face e daí o frequente uso de deícticos.	A falta de contacto visual impede o recurso ao contexto, pelo que a escrita promove uma maior especificação dos sentidos e um menor uso de deícticos.
Uso de palavras, expressões (calão, por exemplo) e construções típicas da oralidade (elevado número de coordenadas).	Maior uso de subordinação e de padrões sintácticos complexos e uso de vocabulário mais específico.
Promove especialmente as funções sociais e fáticas, em situações em que se valoriza um discurso casual, informal e sem preocupações de planificação.	Promove particularmente a transmissão de factos e ideias e as actividades de memória e de aprendizagem.
O locutor pode repensar a sua intervenção enquanto o seu interlocutor escuta, não podendo, no entanto, recuar no "dito". As interrupções e hesitações no discurso são audíveis.	Todas as pistas de erros e de outras inadequações podem ser eliminadas. As interrupções no discurso ficam invisíveis.
Todos os traços prosódicos concorrem para a construção do sentido do enunciado verbal: entoação, ritmo, pausas, tom de voz, …	Falamos de organização de elementos no papel na construção do sentido do texto: paginação, linhas, pontuação, distância entre as linhas…

Quadro 3 - Diferenças entre o registo oral e escrito (adaptado de CRYSTAL: 2001)

Este quadro mostra alguns dos pressupostos mais comuns acerca da distinção entre oral e escrito, numa falsa dicotomia em que não entram registos intermédios, como o do bilhete e da conferência, e sem dar conta de vários *continuuns* que se podem identificar em todas as categorias apresentadas (cf. GADET: 1996): a título de exemplo deixamos o clássico caso do telefonema que, sendo uma conversa oral, se realiza à distância. No caso dos chats, vários cruzamentos entre os dois registos são visíveis, logo à partida por ser uma forma de comunicação limitada temporal (uma sessão) e espacialmente (o ecrã), o que implica, simultaneamente, a proximidade virtual dos interlocutores e a permanência escrita das trocas. O discurso é menos reflectido e mais espontâneo, apesar de ser escrito e de se poder rever o produto verbal, dado que existe uma distância temporal entre a produção e o envio. Além disso, a construção do sentido do enunciado verbal decorre das representações escritas da entoação, do ritmo e do tom de voz e da organização gráfica das interacções (negrito, itálico, cores, …), constituindo um conjunto de potencialidades semânticas original e híbrido.

Ao nível da formalidade e da espontaneidade, Mayans i Planells refere que "tradicionalmente, el registro escrito ha servido como un modo de expresión reflexivo, distante y, como mínimo, pseudoliterario. Es decir, marcadamente formal. Por contraposición, el registro oral se caracteriza por ser próximo, caso espontâneo y escasamente formal" (2002, 39). Esta distinção entre formalidade e informalidade levar-nos-ia a considerar o chat como um género escrito informal ou um género oral mais reflectido, já que, segundo o mesmo

autor, "el mero hecho de escribir (…) las intervenciones, les confiere una reflexividad, distanciamiento y estructuración muy superiores a las del registro oral" (2002, 43).

Ao tomar como critério de análise a sequência de turnos, Hilgert situa a interacção que se estabelece em chat dentro do registo oral, argumentando que ela é "essencial e intensamente dialogal, desenvolvendo-se por meio da alternância de turnos apesar de ser escrita" (2000; citado em SABBAG: 2002, 30). No seu estudo, depois de comparar a alternância de turnos na interacção face-a-face e na interacção em chat, baseado na teoria de Sacks, Schegloff e Jefferson, conclui que a transição de turnos na interacção em chat é marcada pelo meio e que

> "o fato de os interlocutores não estarem face-a-face, não se conhecerem um ao outro e de terem que se expressar por meio da escrita, dá um caráter maquinal, de previsibilidade e de planejamento à transição de turnos sem levar em conta as histórias e identidades dos interlocutores que (…) geram sentidos imprevistos manifestados por meio de signos lingüísticos, para lingüísticos e extralingüísticos." (SABBAG: 2002, 33).

Estas alegações não servem, na nossa opinião, para incluir os chats no registo oral, até porque, como o próprio autor parece notar, a sua análise, baseada no sistema de turnos, não explica o encadeamento interaccional nos chats, sendo necessário alargar o âmbito da análise. Ainda neste sentido, se o registo da comunicação é escrito e pode ser lido e relido enquanto está a decorrer o processo, então uma aproximação à "escritoralidade" dos chats necessita de ser abordada.

Tendo em conta a descrição que fizemos das interacções em chat, ao nível enunciativo, alguns autores definem-nos como uma "conversa escrita" (VILATARSANA: 1999), como "o mais oral dos registos escritos" (MAYANS I PLANELLS: s/d) ou, nas palavras de Farfeleder, "chat is probably as close to oral face-to-face communication as any written communication will or can ever be" (s/d). Cremos que estas definições se devem sobretudo ao seu carácter aparentemente fragmentado ao nível da organização textual e temática e ao tipo de uso do código linguístico (nomeadamente ao nível do uso de um vocabulário e de uma gramática coloquializados, que abordaremos mais adiante). No texto acima citado, Vilatarsana explica que os chats, sendo definitivamente uma conversa, revelam estilos de produção oral e, utilizando a expressão escrita, "contaminam-se" de características do domínio do escritural.

Por seu lado, Yus afirma que os chats se situam "en un lugar intermédio dentro del continuum oral-escrito, un híbrido entre el carácter efímero del habla y la estabilidad de soporte escrito" (2002, 12) e daí ocorrem algumas dificuldades e especificidades de recurso ao contexto, como vimos anteriormente. O mesmo autor refere ainda que a oralidade nos chats decorre do "intento de comunicar no solo contenidos, sino también matices esencialies de la comunicación oral como por ejemplo la actitud proposicional del emisor hacia el texto que ha tecleado en su pantalla" (2001: 98).

Susan Herring, por seu turno, adopta a posição dos sujeitos e afirma que "participants typically experience CMD as distinct from either writing or speaking, sometimes as a blend of the two, but in any event subject to its own constraints and potentialities" (2001), mostrando

que só um novo entendimento da questão dos registos, baseado no uso do meio, pode esclarecer e dar significado ao hibridismo que se observa nos chats.

Ora, o facto de se descrever os chats enquanto "conversas escritas" não implica que sejam uma fusão directa dos registos escrito e oral, nem tão pouco uma deturpação deles, embora detenham características de ambos. Como nota Mayans I Planells, "su genuinidad específica se va descubriendo a medida que dejamos de pensarlo como 'sustituto' de algo y lo vemos como un médio y unas peculiaridades proprias y singulares" (2001).

Neste sentido, podemos pensar que não se trata de incluir (ou de excluir) este género num *ou* noutro registo e, nesse sentido, optar por assumir que "a comunicação que ocorre via chat é feita por meio da escrita por contingências do meio no qual ela se realiza" (SABBAG: 2002, 28), sendo que, muitas vezes, os interlocutores exprimem a ambiguidade da situação em que se movem, manifestando-a nas suas mensagens, o que, mais uma vez, aponta para um *contínuum* entre o registo oral e escrito.

Assim, parece-nos que a questão da oposição oral/escrito referente aos chats advém de uma confusão entre o canal utilizado na comunicação (e daí o uso de um código gráfico, por impossibilidade de uso da voz[54]) e o modo/condições de produção, que privilegia o código oral. Encontramos, por exemplo, ao nível do discurso dos chatantes, expressões que remetem para o registo oral e outros para o registo escrito, particularmente ao nível dos verbos que descrevem a interacção:

Registo oral	**Registo escrito**
[PauV] antes? **hablando** con laura [SilviaM] He **dicho** que no sabia que tenieis una cita de chat ahora.... [ilaria] que **dices** tu en portuguese que no entiendo nada! [SilviaM] Me voy ahora! Arrivederci :) Buena **charla**!!!!! [laura] ma che lingua **parlava** silvia? [AnaC] Javier gostei muito de **falar** contigo, mas tenho que ir para as aulas	[ilaria] has visto!me recuerdo bien ! me habìas **escrito** una vez [NoraR] (…)Vos sabés? te estoy entendiendo casi un 100% de klo que **escribis**. Me entusiasma bastante. Y vos? comprendes lo que te **escribo**? [NoraR] Yo soy del grupo Che Río Cuarto. Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la **comprension escrita** [romautos] é que aqui **apareceu uma mensagem** a dizer que ela tinha saido

Quadro 4 - Percepção do registo usado em chat pelos utilizadores.

Além disso, algumas intervenções referem-se a formas ritualizadas de interacção, por exemplo, através de comportamentos verbalizadores de interjeições e onomatopeias próprias da interacção oral: "[PauV] jajaja", "[ilaria] smak smak!" e "[romautos] aiaiaiaiai", apenas para exemplificar. Por outro lado, o facto de se tratar de um meio de comunicação escrita explica a criação de verbos como "teclar" (ou, em Inglês, "to text", com o sentido de enviar uma mensagem escrita) e a ausência de pedidos de repetição e de mudança de ritmo prosódico, de verbalização de incómodos causados por pausas e silêncios prolongados, bastante

[54] Existem já excepções a esta impossibilidade, nomeadamente ao nível dos chamados "chats vocais".

comuns na comunicação oral. Os próprios canais e programas de chat tomam "partido" dentro desta discussão, assumindo o seu carácter oral ("madrid01 diz…"[55], "Mily fala para gato do surf:…"[56]) ou escrito, próximo do género epistolar ("enviar"[57], "send"[58]). Nas palavras de E. CARPI,

"por ser una estructura no jerárquica y desestabilizadora, la red pone en crisis la hasta hoy tajante division entre producción escrita y oral, y deja asomar la posibilidad de la creación de registos distintos de los tradicionales" (2002).

Para terminar, diremos que os chats poderiam ser definidos como realização gráfica de uma concepção oral/falada de comunicação, a que W. Holly chama "second orality" (1995, 340), por serem uma transposição fictícia dos meios e dos contextos de interacção presencial (canais, pessoas, espaço e tempo, segundo a autora), e daí, por exemplo, a necessidade de criação de metáforas espaciais para recriar um cenário ("sala de chat"), manifestada na seguinte intervenção: "[MartineA] On arrive pas, en tant qu'étudiants, à entrer dans le salon rouge".

4.2.2 Que tipologia discursiva para o chat?

Trataremos, nesta secção, da ambiguidade ou flutuação nos chats, desta vez no que às tipologias discursivas diz respeito. Se é verdade que "les échanges communicatifs réels ne sont pas forcément 'typologiquement purs' " (KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 8) e que, devido a essa característica intrínseca da interacção, "on constate fréquement au cours d'une même interaction certains glissements d'un genre à l'autre" (ibidem), então, nos chats, esta caracteristica não é excepção.

Todavia, antes de entrarmos na flutuação dos diferentes momentos discursivos nos chats, devemos ter em consideração que a discussão terminológica em torno dos conceitos de género, tipo, discurso e texto e das propostas de classificação que albergam não estão ainda resolvidas (cf. MARCUSCHI: 2005; PETITJEAN: 1989), sobretudo porque, enquanto fenómenos históricos e inscritos nas práticas sócio-culturais do seu tempo, esses conceitos são apreendidos de diferentes formas e remetem para realidades discursivas flutuantes, instáveis e evolutivas (cf. MARCUSCHI: 2005, 19).

A este propósito, A. Petitjean refere, como exemplo, que "pour les uns [modes de classification] discours et texte sont des expressions synonymiques, pour les autres *discours* s'oppose à *texte*, le premier désignat un énoncé mis en situation et le second un mode d'organisation abstraite" (1989, 87; ver MARCUSCHI: 2005 para uma distinção). Não será, pois, nosso objectivo aqui dar conta da complexidade desta problemática, nem esgotá-la nas

[55] do www.sapo.pt

[56] do www.bol.com.br

[57] do MSN Messenger.

[58] do ICQ.

suas múltiplas *nuances*: antes a utilizaremos, de forma muito incompleta, para melhor explicitar a abordagem analitico-descritiva que adoptamos neste trabalho.

Num texto em que aborda a questão dos tipologias discursivas, André Petitjean, depois de analisar diferentes obras didácticas e textos oficiais, dá conta da confusão e da imprecisão terminológica que envolve a discussão em torno da questão das tipologias textuais e de como diferentes propostas de classificação não conseguiram aproximar-se, de forma satisfatória, aos diversos objectos textuais. Na sequência dessa reflexão, o autor acaba por sugerir uma tipologia das tipologias de textos existentes, baseado na constatação de que qualquer tipologia se situa no quadro de referência teórico que a gerou (Sociologia, Psicologia ou Linguística). Desse modo, o autor distingue, "selon que leur base typologique est constituée d'un ou de plusieurs foyers conceptuels" (1989, 97), três tipos de classificação[59]:

- a homogénea, centrada na noção de tipo de texto (como Adam);
- a intermédia, centrada no tipo de discurso e articulando-se em torno dos critérios enunciativos (como Benveniste), na intenção de comunicação (como Jakobson) ou nas condições de produção dos enunciados (como S. Moirand);
- a heterogénea, centrada na noção de género de texto, apoia-se em fontes teóricas e conceptuais tão diversas como a intenção comunicativa, o modo enunciativo, as estratégias ilocutórias, o conteúdo temático, as marcas linguísticas e os indícios paratextuais, de entre outros (parece-nos a orientação da proposta de MARCUSCHI: 2005).

Poderíamos, à luz de uma classificação homogénea, adoptar a metodologia de J.-M. Adam e descrever os textos a partir das suas sequências, ou seja, das estruturas que constituem um núcleo de relações hierárquicas, que se relacionam entre si e com o texto na sua totalidade e que constituem uma entidade relativamente autónoma, devido à sua organização interna particular (1992, 28). Esta metodologia, baseada nas estruturas sequenciais de base que organizam a planificação global de cada texto (a "superestrutura" de que fala van Dijk), permitiria classificá-los de acordo com a sua sequência narrativa, instrutiva, descritiva, argumentativa, explicativa-expositiva, dialogal-conversacional ou poética-autotélica (ADAM: 2001). Todavia, os textos não são homogéneos, mas antes "structurés, de façon complète ou partielle par plusieurs séquences, identiques ou différentes, l'hétérogénéité pouvant avoir la forme d'une successivité ou d'une hiérarchie à dominante" (PETITJEAN: 1989, 98). Desse modo, qualquer classificação baseada no estudo de uma sequência apenas faria uma aproximação parcial a determinado texto e não explicaria a complexidade hierárquica da sua arquitectura, já que "c'est de la diversité des séquences et de la diversité de leurs modalités d'articulation que découle l'hétérogénéité compositionnelle de la plupart des textes" (BRONCKART: 1996b, 221; ver também ALVARES PEREIRA: 2001).

[59] Para uma distinção mais aprofundada entre classificações homogéneas, intermediárias (enunciativas, comunicacionais e situacionais) e heterogéneas, consultar A. Petitjean (1989) e K. Canvat (1996).

Adoptando uma tipologia intermédia, poderíamos referir tipologias funcionais (como de Jakobson, na sua distinção de função referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética) ou enunciativas (como a de E. Benveniste), mas não se enquadrariam dentro das nossas preocupações de análise dos chats uma vez que não consideram as condições de produção de discurso, além de estarem numa situação bastante instável, do ponto de vista terminológico e conceptual (cf. PETITJEAN: 1989).

À luz de uma tipologia heterogénea, ao tomar como parâmetros de classificação dos textos, conforme explica André Petitjean, o conteúdo temático[60], a organização global e local, o modo enunciativo e comunicacional, a intenção comunicativa, os actos de linguagem, as funções perlocutórias, o destinatário e o suporte (1989, 94), manter-se-iam os problemas relacionados com o "statut des critères, de leur degré de généralité, des modes de leur combinaison" (idem, 95), devido à heterogeneidade dos textos.

Tendo em conta a complexidade destas discussões terminológicas e classificatórias (que começam logo à partida pela designação "tipo", como nota Adam: 1999) e resistindo à atitude quase niilista de D. Maingueneau que acaba por negar o sentido de toda a classificação tipológica dos textos (1984)[61], optaremos por nos referir, nesta secção, a "momentos discursivos" - inserindo-nos privilegiadamente dentro de uma tipologia homogénea - por considerarmos que, como conceito, dará conta do carácter heterogéneo dos chats e da sua "mise en situation" (CANVAT: 1996, 10), tendo em conta as práticas sociodiscursivas dos sujeitos (ADAM: 1999, 83). Neste sentido, abordaremos o carácter compósito e poliestruturado dos textos que materializam o género chat - a sua heterogeneidade tipológica - analisando neles a co-presença de momentos discursivos narrativos, descritivos, explicativos, argumentativos - tipologia considerada mais pertinente na DL (cf. ALVARES PEREIRA: 2001, 27) - que se (des)envolvem em sequências, na linha de Bronckart (1996a e 1996b) e de Adam (1992¸1999), e que, no caso dos chats, se enredam na sua estrutura dialogal multiparticipantes, que antes observámos. Trata-se, na verdade, de uma aproximação aos géneros de segundo nível de Kerbrat-Orecchioni, descritos enquanto "'types' plus abstraits de discours caractérisés par certains traits de nature rhétorico-pragmatique, ou relevant de leur organisation discursive" (2003). Acompanhando o raciocínio de L. A. Marcuschi, se "os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si" (2005, 27), então encontraremos nos chats diferentes sequências (ou momentos) tipologicamente diferentes, articuladas entre si. Tentaremos, de seguida, identificar alguns desses momentos e, sempre que possível e pertinente, expor a sua articulação.

Comecemos por observar um momento de narração que se articula com um momento de descrição e que se aproxima da descrição das acções e daquilo a que Bronckart chama "récit interactif", devido ao seu eixo de referência temporal (1996b, 298) e ao facto de integrar

---

[60] Repare-se que "le regroupement thématique gomme les différences de fonctionnement entre les textes, les considérant d'abord sous l'angle de leur identité référentielle" (GARCIA-DEBANC: 1989, 3).

[61] Ver Claudine Garcia-Debanc (1989), para uma argumentação em torno da necessidade de proceder a esta classificação, particularmente em contexto de ensino-aprendizagem.

sequências narrativas (baseadas numa sequência temporal) e descritivas (baseadas em sequências de localização):

[Chegade] Hola gente
[romautos] Ola Paipe!
[Chegade] en France il est minuit, et en Argentine?
[Paipe] Il est 8 heures. Hoy fue un día de otoño de esos luminosos increíbles. Disfrutamos muchos de la tarde
[romautos] nos foi um dia que começou com a Primavera e acabou com o Outono ;)
[Chegade] et nous c'est le printemps
[romautos] sol.... chuva jajajaja
[Paipe] No me había ido, pero a veces hay problemas en estos salones
[Chegade] j'ai fait un peu de vélo ce matin il faisait beau
[Chegade] les arbres en fleur etc
[romautos] eu sei... aqui em Saint Blaise du Buis quase que nao se podia andar na estrada!!!
[Paipe] Yo también hago bicicleta los domingos a la mañana, desde hace años con unas amigas.
[romautos] estava tudo cheio de ciclistas!!!
[Chegade] c'est vrai, c'est superbe en vélo dans les colline de St-Blaise

Este momento, construído a três vozes e em três línguas, começa pela evocação de um contexto vivencial ("Hoy fue un día de otoño de esos luminosos increíbles") e desenrola-se através da comparação com as experiências que os restantes chatantes experimentaram: "nos foi um dia que começou com a Primavera e acabou com o Outono ;)" e "et nous c'est le printemps". A sequência desenvolve-se com as contribuições evocativas dos três chatantes em torno do tópico das viagens de bicicleta, a partir de uma intervenção inicial ("j'ai fait un peu de vélo ce matin il faisait beau") e termina com uma intervenção que encerra o ciclo narrativo-descritivo ("c'est vrai, c'est superbe en vélo dans les colline de St-Blaise"). Embora não corresponda de forma total e rígida ao protótipo da narrativa e da descrição, uma vez que, por exemplo, se co-constrói polifonicamente, podemos referir que inclui as três fases de um protótipo minimalista: a situação inicial, de entrada em contacto; a situação intermédia de evocação de experiências vivenciadas; e um momento que finaliza a interacção através da partilha de um estado emocional.

Ao nível da explicação, poderíamos dizer que, de acordo com os chats que analisámos e que constituem o nosso *corpus*, se desenvolvem em torno de dois eixos: a explicação/exposição de pontos de vista e de opiniões, por um lado, e a explicitação do sentido de elementos lexicais empregues nas interacções plurilingues. O exemplo seguinte dá conta dessa dupla função nos nossos chats e mostra até que ponto aparecem de forma articulada no nosso estudo, numa preocupação de completar ou desenvolver as informações transmitidas, que são percepcionadas enquanto insuficientes para os interlocutores. A actividade de explicação é "entrepris par un agent autorisé et légitime" (BRONCKART: 1996b, 231), neste caso, a pessoa que detém o conhecimento ou que é tomado como modelo de locutor nativo ("quer dizer o que pensas...", " Bromas son chistes cortos y quizas con doble sentido") e, no exemplo seguinte, produz uma expansão da informação ("también pueden ser los apodos o sobrenombres graciosos que les decimos a las personas, por ejemplo a nuestro presidente le dicen "pingüino" porque es originario del sur donde hay muchos deestos animalitos, eso es una broma"). Observemos o exemplo na sua totalidade:

[unixman] eu gosto muito do tema porque eu adoro tudo o que seja humor e comédia!
[unixman] e tu ? que achas...
[NoraR] Que es achas??? Yo disfruto mucho de reirme y hacer bromas ya que considero que la risa y el humor no deben abandonarnos porque es un remedio espectacular para ser felíz.No te parece?
[unixman] quer dizer o que pensas...
[unixman] sim, acho que tens toda a razão !
[unixman] o que é "bromas" ?
[NoraR] Bromas son chistes cortos y quizas con doble sentido, también pueden ser los apodos o sobrenombres graciosos que les decimos a las personas, por ejemplo a nuestro presidente le dicen "pingüino" porque es originario del sur donde hay muchos deestos animalitos, eso es una broma.
[unixman] ahhhhhhhh, já percebi, obrigado :)
[NoraR] Que estas estudiando? Yo estoy en la tecnicatura en idiomas inglés y francés y también hice un curso de comprensión del italiano. Estoy en tercer año.
[unixman] eu estou a estudar línguas e relações internacionais, mas gostava de aprender italiano, quem sabe um dia consiga...
[unixman] ah e estou no primeiro ano do curso
[NoraR] El italiano es un idioma muy bonito. Mis antepasados son todos sicilianos es por eso que yo amo mucho el idioma italiano pero en realidad me gustan todos los idiomas extranjeros ya que condidero que el saberlos derrumba barreras.Vos sabés? te estoy entendiendo casi un 100% de klo que escribis. Me entusiasmabastante. Y vos? comprendes lo que te escribo?

A seguinte sequência, desta vez argumentativa, parte, num primeiro momento, de uma proposta de discussão de tema (<< è possibile ridere di cose tragiche?>>) e, num segundo momento, como descrito por Bronckart, da "existence d'une thèse supposée admise à propos d'un thème donné" (1996b, 229), neste caso, "possiamo ridere di cose tragiche":

[SerenaT] vorrei rispondere alla domanda:<< è possibile ridere di cose tragiche?>> voi cosa ne pensate?
[SilenaM] Certo, penso che sia ridere di cose tragiche, ma sempre con rispetto per le personne che soffrono!!
[AnneM] possiamo ridere di cose tragiche, pero puo essere un riso nervoso che permette di fare uscire il dolore...
[SerenaT] io invece trovo del tutto impossibile ridere di cose tragiche. riesco a ridere solo per le cose belle della vita e quando provo delle forte emozioni. le cose brutte della vita mi fanno solo piangere.
[Isadora] ridere e tragico sono due concetti così antitetici che secondo me arrivano ad avere, paradossalmente, molto in comune,come una forte partecipazione emotiva
[EmilieM] Per rispondere a lla domanda proposta,io penso che sia possibile ma si deve stare attento alle limite che non devono essere superate...Si deve anche rispettare la gente che è preoccupata con quelle cose!
[FannyF] ciao, per rispondere alla domanda voglio dire che e possibile di ridere di cose tragiche, questo si chiama la liberta di espressione, il problemà secondo me e la limita di alcuni. Che ne pensate?
[ElenaT] cosa intendi per il limite ?
[SerenaT] neanch'io ho ben capito la domanda posta da Fanny F
[ElenaT] c'è una differenza tra libertà di espressione e diritto ad esprimersi !
[Isadora] io credo che ridere su un fatto tragico ci aiuti, delle volte, a prenderne coscienza.....pensate ai film che propongono una versione comica di eventi storici
[ElenaT] dove possiamo fissare il limite, la barriera tra quello che vogliamo dire e quello che è giusto dire ?
[ElenaT] Quando penso ad un film comico e storico allo stesso tempo penso a "il monello" di Chaplin
[ElenaT] si tratta di un capolavoro che parla della povertà in USA durante la Grande Depressione
[SerenaT] ciao Elena. credo che sia la nostra coscienza a farci capire il limite tra ciò che possiamo

e ciò che vogliamo dire
[AlexandraL] per me il ridere nel momento tragico è un modo di affrontare la difficoltà, quindi resta una scelta personale che non dobbiamo giudicare
[Isadora] Certo, come la caricatura che fece del dittatore, Hitler...
[ElenaT] Secondo me si può dire tanto, quasi tutto, basta sper usare le parole e il tono adeguati
[ElenaT] Anche Fantozzi è un personaggio tragicomico che esprime la realtà operaia non sempre felice
[Isadora] Et, qu'est-ce que vous pensez à propos du film de Benigni La vita è bella? Ha avuto molto successo proprio per il modo "comico" di affrontare tragiche verità storiche
[SerenaT] non giudico chi ride o si fa beffe della tragicità di certi avvenimenti, ma dico solo che io non ne sarei mai capace. non riesco a ridere nemmeno se qualcuno scivola su una buccia di banana
[EmilieM] io sono d'accordo con te fanny!!!!!
[Isadora] j'adore Fantozzi, non un superuomo ma un supersfigato!
[AnneM] che cosa vuol dire " supersfigato"
[SerenaT] ora devo andare. arrivederci alla prossima volta
[Isadora] sfigato significa attirare a sè, senza volerlo, ogni tipo di sfortuna

Este excerto, onde aparecem sequências contrastivas próprias do tipo argumentativo (cf. MARCUSCHI: 2005, 29), permite-nos observar o aparecimento de novos dados que emergem da interacção ("pensate ai film che propongono una versione comica di eventi storici") e de exemplificações ("il monello", "film de Benigni La vita è bella") que vêm corroborar os pontos de vista e os diferentes posicionamentos em relação à temática ("io credo", "per me", "secondo me"). Ao mesmo tempo, observamos, ao nível do uso da linguagem, marcadores de suporte temático ("ridere nel momento tragico è un modo di affrontare la difficoltà") e de restrição ("cose tragiche, ma sempre con rispetto"), que ilustram a tessitura argumentativa (cf. BRONCKART: 1996a e 1996b).

Estes exemplos, cuja análise poderíamos alargar, dão conta da heterogeneidade discursiva dos chats e da forma como nele se articulam os "tipos maiores" e "menores" (cf. BRONCKART: 1996b, 254): os momentos narrativos, descritivos, explicativos e argumentativos desenvolvem-se através da interacção, num discurso interactivo a múltiplas vozes e dão corpo ao texto final. Como pudemos ver, estes discursos, embora pertencentes a protótipos de base, adquirem configurações peculiares devido ao seu instrumento de produção e tornam a interacção em chat um género com configurações sócio-discursivas instáveis e de difícil delimitação. Esta difícil delimitação deve-se, como podemos inferir, da articulação quer por fusão, quer por encadeamento sequencial, dos diversos momentos discursivos nos chats. Por outro lado, poderemos observar, com Anna Machado, que os géneros e a conceptualização em torno deles estão em constante mutação devido à sua historicidade e esse facto altera as suas características distintivas de ordem pragmática e de suporte (2004, 25).

Ora, como nota Bronckart a propósito das dificuldades de categorização dos diferentes géneros discursivos e tipológicos e das terminologias que lhes estão associadas, a nossa delimitação e tentativa de abordagem dos chats em termos de momentos discursivos, só pode ser entendida em termos de instrumento de análise, "heuristique et amendable" (cf. 1996b: 255), numa tentativa de compreender como se estruturam as interacções e como os sujeitos co-constroem e se empenham em diferentes actividades discursivas, de acordo com a sua competência comunicativa (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 2003).

A seguir discutiremos a organização dialógica dos chats, tentando esclarecer a sua natureza interactiva.

4.2.3 Do monólogo ao poliálogo?

A análise conversacional, como tem sido conceptualizada e praticada, limitou, de forma quase exclusiva, o seu âmbito de estudo às interacções ao "face-a-face" entre dois sujeitos (díades interaccionais), sendo que situações de comunicação "mais colectivas", como a que nos propomos investigar, colocam variados problemas ao investigador, nomeadamente a observação do quadro participativo e do formato da participação em chat e o estudo da focalização temática e da atenção dos interlocutores (cf. GROSJEAN: 2001), nomeadamente pela ausência de conceitos que nos aproximem de novas realidades interaccionais.

Assim, um dos primeiros problemas é, logo à partida, terminológico: a origem colectiva e fragmentária das interacções, dos temas, dos conteúdos e dos sentidos, resultante de uma co-construção e reconstrução permanentes entre o variável número de utilizadores, levam-nos a uma primeira aproximação aos conceitos de "trilogue" e de "polylogue" (cf. ANIS: no prelo; KERBRAT-ORECCHIONI & PLANTIN: 1995; MALHEIROS-POULET: 1995, 134; WITKO-COMMEAU: 1995), que aqui traduzimos por poliálogo (por analogia, ainda que imperfeita, com o termo francês). Entendemos, no âmbito deste trabalho, triálogo (também decalcado daquela língua) como "une structure conversationnelle formée par trois sujets d'énonciation qui prennent la place du je et du tu à tour de role, à n'importe quel moment du discours" (MALHEIROS-POULET: 1995, 134) e pluriálogo como "opposition à 'monologue', 'dialogue' et 'trilogue'; il s'agit d'une interaction qui compte quatre participants ou plus. Les expressions 'plurilogue' ou interaction 'pluri-locuteurs' sont considérées comme équivalents." (WITKO-COMMEAU: 1995, 303).

Neste poliálogo partilhado tudo parece contribuir para a polifonia do discurso, indo-se às vezes ao ponto de os chatantes dividirem "lo que podría ser una opinión o una exposición de pensamiento, en diversas frases, entrecortadas por otros participantes, que hacen de la elaboración de una opinión o pensamiento algo compartido, participativo y escasamente lineal" (MAYANS i PLANNELS; 2001).

O exemplo seguinte ilustra esta construção pluri-locutores, a sete vozes, em que os chatantes optam, na maioria dos casos, por intervenções multi-dirigidas (em que a mesma intervenção inicial pode dar origem a múltiplas intervenções reactivas) e onde não se distinguem destinatários "dominantes" e "secundários" (segundo tipologia de KERBRAT-ORECCHIONI: 1995, 5):

madrid01 diz si, no se que pasa que me dice "user not found" y tengo que volver a entrar
Aveiropt diz os portugueses chegaram
francesca_it diz non capisco colombia
antonello_it diz per colombia: quale è la tua città????
colombia diz como te explico ?
Lagospt entra GALANET
colombia diz il n'y avait pas des français, tu comprens maintenat ?
francesca_it diz si grazie
colombia diz ibagué es mi ciudad, es cerca de bogota

francesca_it diz allora parli anche il francese?
colombia diz mucha gente
Bragapt entra GALANET
PRIVATE MESSAGE from anna_it:vuoi parlare con me ?sono sola .
Portopt entra GALANET
Santarempt entra GALANET
Aveiropt diz alguém parla portugais???
colombia diz napolitano !
colombia diz me gustaria conocer esa ciudad
anna_it diz ciao a tutti

Tendo em conta que, em situações de interacção em que participam mais do que dois interlocutores, "l'instance de réception est par essence hétérogène" (KERBRAT-ORECCHIONI: 1995, 5), as máximas de qualidade e de quantidade, a que já nos referimos, não só devem ser reajustadas à situação, como também re-equacionadas pelos chatantes, uma vez que não se aplicam da mesma maneira a todos os membros da conversação (cf. idem).

Todavia, encontramos nos chats exemplos de diálogo, isto é, interacções entre dois participantes, numa estrutura diádica já não com um esquema de interacção do tipo a-b-a-b, mas, como no exemplo seguinte, que admite novas e imprevistas possibilidades de alternância (a-b-b-a-a-b-a-b, …):

a- **Cassino1 diz** come è AVEIRO'
b- **smelo1 diz** É muito bonita e acolhedora... A especialidade gastronómica é o peixe e o doce favorito chama-se "Ovos moles"...
Nzinga saiu do chat
b- **smelo1 diz** Hasta la vista...
a- **Cassino1 diz** COME SONO GLI OVOS MOLES?
a- **Cassino1 diz** come si **cinano?
b- **smelo1 diz** São doces típicos feitos com ovos e açucar, que são vendidos em ******[62]s, pipos ou em forma de barcos, búzios...
a- **Cassino1 diz** come si **cinano?
b- **smelo1 diz** O que quer dizer CINANO?
a- **Cassino1 diz** **cinano
a- **Cassino1 diz** **....
b- **smelo1 diz** Cinano?????
b- **smelo1 diz** ???
a- **Cassino1 diz** non posso scrivere quelle due lettere
a- **Cassino1 diz** cocinar
b- **smelo1 diz** Porquê?
a- **Cassino1 diz** como se cocinan?
a- **Cassino1 diz** queria saber como se cocinan los ovos moles
b- **smelo1 diz** Xau... Beijos :* Tenho que sair.... Depois voltamos a falar dos ovos moles...

Este carácter *polialógico* explica os princípios de "minimalisation de la pause inter-tours [gap][63], et du chevauchement de parole [overlap]" (KERBRAT-ORECCHIONI: 1995, 9), assim como a polifocalização das temáticas e da sua percepção (cf. GROSJEAN: 2001, 73)

[62] Os asteriscos substituem a palavra "barrica", mal interpretada pelo servidor de chat utilizado (http://netbi.sapo.pt/webchat/)

[63] Os fenómenos de *gap* podem ser observados em chats que incluem a sequência temporal das interacções (cf. anexo o anexo deste trabalho).

aplicados ao chat: há um “risco” acrescido de alterações ao nível da linearidade/sequencialidade das intervenções, pelo facto de ser imprevisível o momento de aparecimento de novas mensagens escritas no ecrã. Além disso, conforme nota WITKO-COMMEAU, "devant la complexité apparente d'une interaction à douze participants, un premier constat de confusion et de désordre se transforme progressivement si l'on utilise, pour la description, une pluralité de structures d'échange" (1995, 285).

Por outro lado, devido à constante reconfiguração dos sujeitos *on-line*, é fácil encontrar situações que passam facilmente de poliálogo a monólogo ou ao contrário. Nesses casos, o servidor explicita a entrada ou saída dos chatantes da sala e, no menu dos participantes, encontra-se sempre o *nickname* dos locutores que ainda permanecem ligados. Assim, através destes dois procedimentos, os interlocutores sabem a todo o momento se estão a participar num diálogo, num triálogo, num poliálogo ou se ninguém está na sala e apenas poderão desenvolver um monólogo (geralmente entrecortado em várias intervenções), o que não é raro, sobretudo no momento de entrada numa sala vazia:

[guidiguidi] zzzzzzzzzzz
[guidiguidi] nao esta ninguem??
[guidiguidi] hola
[guidiguidi] salut
[guidiguidi] ciao
[guidiguidi] ola

Claro que, como nota Jacques Anis (no prelo), o facto de ser um encontro de identidades e de vozes não confere um estilo polialógico aos chats: a coexistência de interlocutores parece, muitas vezes, favorecer o desenvolvimento de diálogos e triálogos simultâneos (ou de "configurations triadiques à géométrie d'ailleurs variable", conforme designação de KERBRAT-ORECCHIONI: 1995, 23, muitas vezes mostrando uma subordinação dos poliálogos às trocas dominantes duais, conforme GROSJEAN: 2001), onde se podem observar progressões e percepções temáticas diferentes, como notámos anteriormente acerca da construção polifónica dos chats.

Todavia, se tomarmos em conta, como sugere Véronique Traverso, o conceito de "échange global" para descrever interacções multi-participantes (o que a autora faz para o triálogo), esse conceito permite mostrar que "même si l'on peut, la plupart du temps, identifier une série d'échanges duels, ces 'sous-échanges' ne sont pas dans une simple relation de succession, mais qu'ils sont construits selon une dynamique qui justement constitue le trilogue" (1995, 51). Que constituem o poliálogo, acrescentaríamos nós.

Além destes aspectos, os interlocutores podem optar por não interagir (embora a sua presença se faça visivelmente notar e, nesse sentido, a comunicação constrói-se com a sua comparência) ou por se envolverem em mais do que uma sequência, sendo co-participantes em interacções simultâneas, o que implica a capacidade de se mover em universos referenciais, enunciativos e discursivos diferentes, onde, no caso dos chats que analisamos, múltiplas línguas são chamadas a ser instrumentos de comunicação.

Tratando-se de uma situação comunicativa, é comum encontrarem-se, nos chats, actos de fala que os sujeitos adaptam de acordo com a sua percepção da situação. Assim, encontramos frequentes actos de fala de saudação, de despedida e de pedido de explicação,

aqui tomados como exemplo, que são adaptados de acordo com o número de interlocutores que os chatantes encontram nas salas ou de acordo com as suas finalidades comunicativas:

- saudação
    - dirigida a um interlocutor: *[SilviaM] Salut Yasmin!, [FannyF] salut françois, [romautos] Salut Sofia!*
    - dirigida a múltiplos interlocutores: *[PauV] eeeh! gente, [SilenaM] ciao amici, [unixman] olá, [CleliaDC] CIAO A TUTTE!!!*
- despedida
    - dirigida a um interlocutor: *[ilaria] ahora la voy a leer, te beso y ... ti attendo con e amail...scrivimi ok???ciao ciao io da viareggio!*
    - dirigida a múltiplos interlocutores: *[Chegade] Au revoir et à bientôt, [SorayaC] ciao a tutti ora devo andare via, alla prossima, [ElenaT] buona pasqua e buona vacanza a tutti*
- pedido de explicação
    - dirigida a um interlocutor: *[Chegade] Benedetta, pourquoi voit-on "busy" sur ton nom dans le "qui estoù?"?*
    - dirigida a múltiplos interlocutores: *[Chegade] "spogliati porcino" !???!!, [AnneM] che cosa vuol dire " supersfigato"*

Na verdade, a consciência das peculiaridades da situação comunicativa impele os chatantes a adoptar comportamentos discursivos adequados, neste caso, a adoptar um discurso ora dirigido a um só interlocutor, oral dirigido a todos os interlocutores *on-line*.

De todo o exposto, podemos, ao nível discursivo, definir o chat como interacção em movimento num quadro de volubilidade participativa, de mutabilidade complexa e imprevisível que, ao mesmo tempo que define e determina as modalidades de participação, gera formatos de conversação atípicos ("kaléidoscopiques", retomando a adjectivação de MALHEIROS-POULET: 1995, 136), nomeadamente ao nível das estratégias de partilha do espaço interlocutivo e dos modos de gestão das trocas (cf. GROSJEAN: 2001; TRAVERSO: 1995, 29 e 1996, 31). Neste sentido, a comparação que fizemos anteriormente dos chats com um bar adquire toda a pertinência e ilustra o que acabámos de descrever.

Ora, conforme já referimos acerca dos problemas que este tipo de texto pode colocar aos investigadores e, mais particularmente aos didactas (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2002), também Grosjean, a propósito do estudo de "polylogues" nos hospitais, afirma que

"L'abord des situations de polylogue pose des questions théoriques nouvelles à l'analyse conversationnelle et notamment au cadre traditionnel de la communication en face-à-face, à la notion de tour de parole, au découpage même de l'intéraction" (2001, 57).

4.3 Esfera do uso das linguagens

Se assumirmos que "chat language is conceptually oral language in a written medium" (FARFELEDER: s/d), deste hibridismo resultam analogias ortográficas com comportamentos não verbais e com o discurso coloquial (cf. JONSSON: 1997), e assim facilmente poderemos considerar a irrupção de características linguísticas conducentes à natureza "hermafrodita" da linguagem. Neste sentido, consideramos a emergência de um registo "escritoral", que parece resultar da simbiose de características do registo escrito (como o uso de um sistema alfabético, do teclado, de abreviaturas e de acrónimos) e do registo oral/coloquial (nomeadamente a informalidade e a espontaneidade, repetições e exclamações frequentes).

Esta escrita provocadora e controversa que emerge em situação de chat (que ora aponta para o registo oral, ora para o escrito; que ora parece não ser classificável, ora parece ser uma simbiose de registos!) está directamente relacionado com o contexto e os instrumentos de produção que deixam, como se verá, espaço para a criação engenhosa das mensagens. De facto, verifica-se uma constante emergência, na superfície textual, de marcas códicas que relevam um uso específico das linguagens disponíveis, linguagens estas que integram, para além, obviamente, das línguas de comunicação e que constituem o repertório plurilingue dos chatantes, os recursos expressivos do teclado, como forma de lidar com as características enunciativas da interacção em chat, em particular a sua natureza virtual e não presencial, e com o débito acelerado da interacção (cf. ANIS: 1998, 2000, 2001 e 2004; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003; DEJOND: 2002; MARCOCCIA: 2000; MAYANS i PLANELLS: 2001a, 2002a, 2002b; VILATARSANA: 1999; YUS: 2001). Exemplificando com o nosso *corpus*, notamos a presença constante de aceleradores do processo interactivo e de marcadores de emoções, pelo uso de:

a) símbolos:

chegade diz ramasseur = excellent joueur; chegade = provocateur
Portopt diz **********

b) smileys - "ícones que descrevem emoções ou sentimentos, sendo construídos a partir do teclado do computador, nomeadamente através do uso de sinais de pontuação, de outros símbolos como * ou @ e de caracteres a que se convencionou atribuir um valor expressivo, devido à sua semelhança com expressões faciais" (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2004b, 66):

Lagospt diz Anna vou parlar con te... Não quero que estejas triste :(
smelo1 diz Beso em português diz-se Beijo... : *
anna_it diz io non sono triste sono molto felice :-)
[romautos] :-D
[SilviaM] Oh Adeline!!!! :(Vuelve...

c) maiúsculas:

Portimaopt diz CIAU A TOUT LE MONDE!!!!!!! NOUS VA A MANGER!!!!
Corinne1 diz SONO UNA RAGAZZA E TU?

d) interjeições:

[Carmo] Bom, por acaso já repararam que os concorrentes da Operação Triunfo também utilizam várias línguas? Pelo mesnos nas interpretações. OH,OH...

colombia diz jajajaja chegade ! mas transparente que el mio
[romautos] Heu... une question? C'est qui qui (ahahahah) a été nommé dans Operaçao triunfo ontem?

e) repetições (de exclamações, interrrogações e letras), numa expressividade de natureza gráfica (cf. ANIS: 2000, 66):

Aveiropt diz PIIIIZZZZZZZZAAAAAA!!!!!
Portopt diz xauuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu
Portimaopt diz EEEEHHHH conseguimos!!!!!
[romautos] QUOIIIIIIIIIIIIIIIIIII??????????????? Manuel!.??????????
Corinne1 diz ciao da corinne!!!!!

"politeness devices" (1993), em torno de duas funções principais: "permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso" (CHARTIER: 2002, 17).

O quadro seguinte sintetiza e alarga a tipologia dos autores citados, partindo dos papéis discursivo-pragmáticos dos *smileys*:

Tipologia de smileys	**Funções pragmáticas**
- marcadores de emoção	- descrever e explicitar o estado de espírito do locutor, dada a ausência do canal visual e auditivo: • quando produz uma mensagem; • quando se refere à recepção de uma mensagem;
- adjuvantes da interpretação da mensagem	- tornar menos ambígua a interpretação da mensagem, nomeadamente através da explicitação: • do tom do enunciado (ironia, humor, surpresa, irritação, …) • do tipo de frase (exclamativa, …)[64]
- marcadores de cumplicidade e da relação entre interlocutores	- marcar a comunhão de um código (simbólico, cultural, …) partilhado - indicar a relação que existe entre os interlocutores - "quebrar o gelo" inicial de uma conversa
- preservadores da imagem	- suavizar o que podia ser uma intervenção causadora de mal-estar comunicativo, suavizando o seu efeito ameaçador da "face[65]"

Quadro 5 - Tipologia de *smileys* e respectivas funções pragmáticas (adaptado de MARCOCCIA: 2000 e VILLATARSANA: 1999)

Como sintetiza Marcoccia,

"l'utilisation des smileys dans la communication médiatisée par ordinateur montre que l'émotion n'est pas une 'chose en plus' dans l'interaction, et que l'expression de certaines émotions de base (joie, colère, tristesse) est nécessaire à la construction de la signification d'une intervention, à la définition de la situation, au cadrage, et du même coup au ménagement des faces" (2000: 250).

Ainda acerca dos diferentes usos da linguagem nos chats, num estudo de chats plurilingues romanófonos em que procedemos à categorização de todas as ocorrências destes aceleradores discursivos e marcadores de emoções e à sua associação aos interlocutores lusófonos durante uma sessão de chat (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ, no prelo), evidenciámos que se notam diferenças ao nível do repertório "internaútico" de cada chatante ou, se quisermos, "tiques de internetês" reveladores das variações linguísticas individuais: as abreviaturas LOL de Portopt, assim como o uso constante de smileys por Lagospt e de

[64] Repare-se que, muitas vezes, os *smileys* subtituem os sinais de pontuação de final de frase.

[65] Entendemos o conceito de face no sentido que lhe foi atribuído por Goffman (1973) e que, nas palavras de BROWN & LEVINSON, está relacionado com "notions of being embarrassed or humiliated, or 'losing face'. (1987, 61). Os mesmos autores esclarecem que "face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction." (ibidem).

maiúsculas por Aveiropt revelam "tiques do internetês" destes chatantes, como ilustram as transcrições seguintes:

a) abreviaturas

Aveiropt diz ok que fixe!!! gostava de ir ai!!!eu sou de leiria
Portopt diz lol
Portopt diz é so conversas pedagogicas lol
Portopt diz pollo è frango em espenhol lol

b) smileys

Portopt diz a aki alguem de santatrem ou porto :)
Lagospt diz Vorrei parece-me o verbo ver... ;)
Lagospt diz Olá! Buna ziua ;)
Aveiropt diz Siiii!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! :)))
Lagospt diz Anna vou parlar con te... Não quero que estejas triste :(
Lagospt diz Em Línguas e Relações Empresariais estudamos CHinês :)
Lagospt diz Desculpem se não vos dei todas as instruções para entrarem no chat :(
Lagospt diz Figo é um jogador muito famoso Português??? Não conhecem :(:(:(
Lagospt diz Zidane marcou um penalty contra Portugal da última vez que jugámos juntos e perdemos:(
Lagospt diz Degache, tés malin ;)
Lagospt diz Quero ir :(
Lagospt diz Vamos fazer uma reserva na bancada romanófona ;)
Lagospt diz Uma sou eu... Chica pero no chic ;)
Lagospt diz Colombia não trabalha :)
Lagospt diz Galanet é um projecto sobre a intercompreensão em Línguas Românicas! é o que estamos afazer agora :)
Portopt diz :)
Lagospt diz Eu falo Português que é muito parecedo com o Espanhol e com as restantes Línguas Românicas... Assim entendemo-nos bem e não precisammos de recorrer a uma língua comum a todos... ;)
Lagospt diz Parece que os Portugueses vão sair :(Despeçam-se..... :(
Lagospt diz Que triste... Ficam menos a falar :(
Lagospt diz Tenho que ir :(
Lagospt diz Adeus a todos ;*

c) maiúsculas

Aveiropt diz Hei COLOMBIA ZIDANE no vale NADA!!!
Aveiropt diz ESTAS-ME A OFERECER PORRADA??
Aveiropt diz SIM!!!!
Aveiropt diz A COLOMBIANA NAO TEM SEXO!!!
Lagospt diz Aqui em Portugal temos um rapaz ligado aos chats! SABEM QUEM É???
Aveiropt diz COLOMBIA estas a falar comigo?
Lagospt diz Comida portuguesa! MuUUUUUUTAAAAAA Comida...
Lagospt diz Que é POLLO?
Lagospt diz Que giro!!! Pollo é parecido com POULET!!!
Aveiropt diz COLOMBIA ES EGOISTA
Aveiropt diz HEI dá-me PIZZA!!!

Ao mesmo tempo, a escrita fonética pareceu ser um traço distintivo de Portopt e de Aveiropt, sendo que este último possuía a particularidade de aplicar esse tipo de escrita a uma língua estrangeira, o espanhol (Aveiropt diz ke kieres dicer??):

Portopt diz a aki alguem de santatrem ou porto :)
Portopt diz para o mes k vem vou la
Portopt diz alguem aki ja esteve no monaco ?
Aveiropt diz linguas- sebes o k´é??
Aveiropt diz no pero kiero
Aveiropt diz sarete???ke es?
Portopt diz algem aki e de Barcelona
Aveirpt diz ke kieres dicer??
Portopt diz alguem sabeo k e a semana do enterro?

O uso abundante de repetições, de exclamações e de interrogações por todos os chatantes parece evidenciar um "fundo" comum do "internetês" de base, pelo menos neste tipo de chats, o que nos leva a concluir que uma das preocupações dos utilizadores é colmatar a inexistência dos elementos prosódicos, fundamentais para a compreensão dos sentidos e, portanto, para o prosseguimento da interacção. Por outro lado, como nota Hillary Bayes, esta "manipulation des codes qui donne l'idée des caracteristiques personnelles" é a prova de um "engagement personnel" dos chatantes na interacção (2004). Ou, nas palavras de Marcoccia referindo-se às funções dos smileys, "utiliser ce petit signe est aussi simplement un moyen d'indiquer la présence réelle d'un locuteur, une manière efficace de réduire l'aspect 'désincarné' de la communication médiatisée par ordinateur" (2000, 259).

Não se pense, pois, que os chatantes desconhecem ou são ingénuos em relação ao uso que fazem dos instrumentos comunicativos: na verdade, a única regra é a que é imposta pelos limites da compreensão. Além disso, a aparente transgressão em relação aos códigos serve princípios tão pragmáticos como abreviar o processo de escrita, compensar a inexistência de elementos prosódicos e para-verbais e favorecer o sentimento de pertença a uma comunid@de (cf. SEBBA: 2003).

Neste sentido, assistimos, como atrás evidenciámos, a uma "reformulação das máximas de Grice ou até à criação de outras, como agora se vê ("sê criativo", "chama a atenção do interlocutor", "cria a tua imagem verbal", como poderíamos enunciá-las), num processo de criação de uma imagem interlocutória de marca (uma campanha de *marketing* da identidade) que responde às necessidades interactivas e de aceitação pelo grupo de chatantes com os quais se interage" (CRUZ & MELO: 2005, 106) e que, através da interacção, co-constroem uma cultura partilhada, próxima da noção de "cibercultura" de Pierre Lévy (s/d e 2000), valorizadora da participação em comunidades cada vez mais alargadas de debate, de discussão e de intercâmbio de conhecimentos e saberes.

Acerca destas características linguísticas dos chats, José Morala sintetiza o que lhe parece ser a hiper-simplificação dos enunciados e a economia de recursos gráficos:

"frases completas que se conviertem en siglas, palabras a las que se pierden las vocales y aféresis constantes hacen que un texto escrito con las peculiares normas ortográficas de este medio tenga un aspecto jibarizado en el que parece desecharse todo aquello que no sea estrictamente necesario para transmitir el mensage" (2001).

Tomando como referência o título do livro "Texte et Ordinateur: l'écriture réinventée?" de Jacques Anis (1998), podemos falar de uma escrita que evolui e se enriquece, a par do alargamento do campo da comunicação escrita - como evolui a oralidade - e de

transformações que se operam ao nível da sua produção, da leitura e dos comportamentos a elas associados, transformando as competências técnicas desenvolvidas em códigos culturais (cf. ANIS: 2000, 68). Nas palavras de ACHARD-BAYLE, no seu comentário ao livro atrás mencionado, "les nouvelles technologies sinon bouleversent les normes, du moins dérangent les habitudes de la lecture-écriture" (1999). R. Chartier exemplifica, desta maneira, a mudança de comportamentos associados à leitura:

"A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (…), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento" (2002, 23)[66].

Ao nível da mudança de comportamentos associados à escrita, particularmente em chat, David Crystal, embora constatando, por exemplo, que, ao nível sintáctico, as frases se tornam mais curtas, parecendo desconectadas e até repetitivas, explica que, do ponto de vista dos utilizadores, são essas características que transmitem ao "chat group interaction a dynamic, conversational feel" (2001, 145).

Cremos poder afirmar que estes usos das linguagens revelam então, não só uma preocupação constante com a dinâmica e com a eficácia comunicativas, mas também a construção de uma conduta linguística que é, simultaneamente, um marcador da cultura partilhada a que atrás nos referimos. Bakthine assume este ponto de vista dos locutores (tão semelhante ao nosso!) quando afirma que "a consciência subjectiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. (…) Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas." (1977, 92). Mais adiante, conclui esta ideia afirmando que, "para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada." (idem, 93). Significa isto também, à luz de Bakthine, que os locutores, no nosso caso, os chatantes, tendo consciência da situação enunciativa, utilizam, fintam ou filtram as normas de acordo com as suas necessidades comunicativas. Por seu turno, o trabalho dos restantes interlocutores baseia-se na interpretação dos enunciados no contexto determinado que é o chat (e recuperando, mais uma vez, Bakthine), tentando "perceber seu carácter de novidade e não somente sua conformidade à norma" (idem, 93). Nas palavras de Susan Herring:

"Actually, although computer-mediate language often contains non-standard features, only a relatively small percentage of such features appears to be errors caused by inattention or lack of knowledge of the standard language forms. The majority are deliberate choices made by users to economize on typing effort, mimic spoken features, or express themselves creatively". (2001)

[66] Essas possibilidades de busca que refere o autor tornam-se possíveis, ao nível da selecção de textos na Internet, por exemplo, devido à existência de bases de dados temáticas e motores de pesquisa especializados e, do ponto de vista da leitura, particularmente do "répérage" de palavras-chave, pela existência de funções como "localizar", em qualquer texto a que se aceda.

Podemos pois confirmar que não estamos em presença de desconhecimento do uso da língua, mas de uma "prática viva da língua" (BAKTHINE: 1977, 95), de um uso deliberadamente informal (repare-se, por exemplo, na arbitrariedade da acentuação em "Portopt diz é so conversas pedagogicas lol"), económico e criativo da mesma, com o objectivo de tornar

"la comunicação más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente; un uso deliberadamente coloquial, que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande *en* y *por la* comunicación." (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003, 58).

Em suma, o aspecto avarento, veloz e minimalista destas interacções revela uma posição dos seus utilizadores em relação a este tipo de comunicação que se situa, nas palavras de Mayans i Planells, "entre la diversión y la subversión" (s/d), porque conjuga uma dimensão lúdica com outra de rebeldia e de oposição a regras, transbordando já para outros contextos comunicativos e géneros textuais, como as mensagens trocadas entre telemóveis, o discurso publicitário dirigido a camadas mais jovens e até a comunicação quotidiana[67]. Na presença destas evidências, poderemos postular que estamos em face de uma variedade particular de um acontecimento de fala?

Conforme anunciámos anteriormente, caberia também nesta secção referirmo-nos à gestão dos repertórios linguísticos dos chatantes. Todavia, delegamos essa tarefa para o próximo capítulo do nosso trabalho, onde daremos conta detalhada da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos dos falantes plurilingues, ficando, desde já, aqui ressalvado o facto de que, a par dos jogos de linguagem antes referidos, encontramos manifestações da CP dos sujeitos, nomeadamente ao nível da gestão dos diferentes códigos linguísticos em presença - para a qual remetem, necessariamente, os exemplos fornecidos -, visível em intervenções em que marcas transcódicas estão presentes.

Se é verdade que essas marcas transcódicas são mais visíveis em chats de natureza plurilingue, notamos, contudo, a emergência destas marcas em chats de natureza monolingue, sobretudo no que à emergência do Inglês diz respeito, o que significa que o jogo com diferentes línguas faz parte do carácter pragmático e lúdico deste tipo de interacção:

"É possível dizer que o inglês da comunicação electrônica é [mais] uma língua artificial, com vocabulário e sintaxe próprios (…). O Inglês, transformado em 'língua franca' electrônica, é uma espécie de língua nova que reduz o léxico, simplifica a gramática, inventa palavras e multiplica abreviaturas (do tipo *I ❤ you*)" (CHARTIER: 2002)

[67] Exemplificamos esta afirmação com mensagens publicitárias em circulação em França no ano de 2002, "Ksqtmdi? Gpa czi", "Ksq taten?" e "fébo/fépabo", e em Portugal "K xatice: tou 100 fazer nada". No mesmo sentido, tenha-se em conta o nome da mascote portuguesa para o mundial de futebol de 2004, Kinas, a partir da palavra "quinas", um dos símbolos da bandeira de Portugal (e toda a discussão conduzida pelos linguistas em torno da adopção desta grafia). Mais recentemente, num artigo intitulado "1 Konstitu6on poor l'€p", de André Julião (2004), anuncia-se a chegada da linguagem SMS à política, através da tradução da constituição europeia em "francês SMS".

5. Intertextualidade e afastamentos genéticos

Muitos são os textos que se debruçam sobre a distinção entre alguns dos géneros electrónicos aqui abordados (cf. ANIS: no prelo, para comparação entre chat e SMS; MANGENOT: 2005, para comparação entre fórum de discussão, chat e e-mail; MONDADA: 1999 e VAYREDA: 2000 para distinção entre fórum e e-mail; WARD: 2004 para alguns elementos de distinção entre blogue, fórum e e-mail), privilegiando diferentes constituintes da interacção. Neste sentido, alguns investigadores centram-se nas características linguísticas, outros em aspectos relacionados com a sequencialidade das mensagens e outros com as suas condições de emissão e recepção.

Tentaremos, aqui, uma abordagem mais integrada destes fenómenos, com uma preocupação de síntese dos principais aspectos que foram referidos ao longo deste capítulo, tentando, na medida do possível, encontrar traços comuns e distintivos entre os géneros analisados ou melhor, tentando compreender como cada um deles se integra na "ecologia dos géneros da Internet" (cf. HERRING, SCHEIDT, BONUS & WRIGHT: 2005). O objectivo será, na verdade, melhor compreender o que aproxima e afasta os chats dos restantes géneros electrónicos, evidenciando as suas especificidades.

Comecemos por observar algumas distinções e aproximações destes géneros partindo da adaptação de uma proposta de Jacques Anis (2000), a que acrescentámos algumas categorias de D. Crystal (2001) e de F. Yus (2001). É interessante proceder a esta sistematização por considerarmos, com Bakthine, que as nossas representações acerca dos géneros influenciam os processos de produção e de recepção dos enunciados (cf. 1979), de leitura e de escrita, no nosso caso.

		Correio electrónico	Blogue	Fóruns de discussão	Chats	SMS / MMS
Nível enunciativo	**Carácter da comunicação**	Privado / público	Público	Público	Privado / público	Privado
	Remetente	Indivíduo	Indivíduo	Indivíduo	Indivíduo	Indivíduo
	Remetente anónimo?	Geralmente não	Geralmente não	Geralmente não	Geralmente sim	Geralmente não
	Mediador	-	Moderador	Moderador / -	Animador / -	-
	Quem lê?	Indivíduo / Grupo	Grupo	Grupo	Grupo / Indivíduo	Indivíduo
	Leitor anónimo?	Geralmente não	Geralmente sim	Geralmente sim	Geralmente sim	Geralmente não
	Quem responde?	Indivíduo	Indivíduo	Indivíduo	Indivíduo	Indivíduo
	Quem lê as respostas?	Indivíduo / Grupo	Grupo	Grupo	Grupo / Indivíduo	Indivíduo
	Dispositivo de comunicação	Internet	Internet	Internet	Internet	GMS
	Temporalidade	Quase directo / Diferido	Diferido	Diferido	Quase directo	Diferido
	Meio	Texto (anexos de diferentes tipos)	Texto / multimédia	Texto	Texto/ Multimédia	Texto / Imagem/ Multimédia
	Instrumento de leitura	Ecrã do computador				Ecrã do telemóvel
	Suporte de leitura	Ecrã do computador				Ecrã do telemóvel
	Metáforas associadas	Correio	Página Diário	Fórum	Sala	Mensagem
Nível discursivo-textual	**Tipo de interacção**	Próximo do diálogo	Próximo do monólogo	Próximo do poliálogo	Próximo do poliálogo	Próximo do diálogo
	Espontaneidade	Variável	Não	Não	Sim	Sim
	Formalidade	Variável	Variável	Variável	Não	Não
	Tamanho admitido	Livre	Livre	Livre	3/4 linhas	160/140 caracteres
	Pode ser revisto depois de editado sem deixar marcas?	Não	Sim	Sim	Não	Não
	***Continuum* oral/escrito**	Predominan-temente escrito	Escrito	Escrito	Escritoral	Escritoral
Nível do uso das linguagens	**Carácter plurisemiótico**	Sim	Sim	Geralmente não	Sim	Geralmente não
	Multicanalidade	Sim	Sim	Geralmente não	Sim	Geralmente não
	Uso lúdico da linguagem	Variável	Geralmente não	Geralmente não	Geralmente sim	Geralmente sim
	Verbos associados	Enviar, receber, responder, reenviar	Editar, criar, publicar, comentar	Participar, comentar, discutir	Participar, teclar, enviar	Enviar, receber

Quadro 6 - Síntese das principais aproximações e distinções entre os diferentes géneros electrónicos.

Algumas destas invariâncias, ou marcas de regulação do género (cf. LOPEZ ALONSO: s/d), que dão conta de algumas condições de emissão e de recepção dos textos, desde logo nos permitem concluir que alguns deles se incluem numa esfera mais pública (fórum de discussão e blogue) e outros numa esfera mais privada (correio electrónico e SMS) de comunicação. Apenas as SMS não se enquadram no que se convencionou chamar "comunicação mediatizada por computador", uma vez que não é suportado por esse meio, e daí algumas das suas peculiaridades (embora seja possível enviar SMS através de serviços da Internet).

Podemos também afirmar que todos estes géneros são mediatizados pelo ecrã (do computador ou do telemóvel), espaço virtual em que se organiza um sistema enunciativo espacio-temporal próprio (cf. LOPEZ ALONSO: 2002) e na sua construção participam sempre ecos polifónicos: na maioria das vezes, escreve-se para se ser lido, envia-se uma mensagem para se receber outra, num movimento dialógico entre emissor/receptor(es) que aparece recriado na leitura dos textos. Além disso, nas palavras da autora anteriormente referida, originalmente aplicadas à descrição do correio electrónico, mas que aqui chamamos para dar conta do discurso polifónico que todos estes géneros produzem:

"le sens du text n'est presque jamais unique ni stable mais il se construit peu à peu dans cet espace conflictuel de l'intervention des différentes voix puisque, finalement, chaque réponse change le cadre de référence et, ce faisant, les présupposés partagés entre les co-énonciateurs." (LOPEZ ALONSO: 2003b, 120).

Como ficou explicitado, pela listagem de diferentes subcategorias destes géneros, os textos produzidos podem ser agrupados de acordo com as suas finalidades temáticas e, transversalmente, poderíamos falar de fóruns, chats, e-mails, blogues e SMS de conteúdo político, pessoal e institucional, por exemplo. Seria interessante, nesta perspectiva, analisar os tratamentos e as variações em torno de um tema de acordo com as características de cada um destes géneros textuais, das variações culturais e do tipo de utilizadores, para melhor compreender as suas potencialidades e as suas limitações.

Tratando-se de interacção e de géneros tipológicos que nela se baseiam, não podemos esquecer que estamos diante da construção de relações interpessoais, sendo que, em qualquer um deles, se podem observar comportamentos verbais e para-verbais de cortesia e de preservação da face (de que os *smileys* são um exemplo), bem como formas rituais de iniciação e fecho das sequências das intervenções/sequência de intervenções, eles próprios sujeitos a variação cultural, como evidencia H. Atifi acerca da diferença destes rituais nos chatantes marroquinos (2004). Além disso, todos estes géneros permitem jogar a mascarada do anonimato, um anonimato incompleto de que muitas vezes os interlocutores prescindem e que, em alguns casos, poderá não fazer sentido (SMS).

De um ponto de vista preferencialmente orientado para a textualidade, podemos referir que estes géneros se situam, de forma desigual, num *continuum* tipológico entre a oralidade e a escrita (cf. YUS: 2001). A este propósito, Marcoccia fala de "oralité des écrits médiatisés par ordinateur" (2004b, 1), devido à "fréquence de procédés langagiers permettant l'expression des émotions ou la représentation plus ou moins codée de marques non

verbales" (idem). Esta característica parece-nos a consequência do uso de um suporte electrónico em que os sujeitos não se encontram na presença física uns dos outros e em que os canais visuais e auditivos estão ausentes, mas, em vez de servir como simples instrumento de compensação, serve para alimentar a expressividade da comunicação e para facilitar a interpretação do texto que dela resulta.

Se é verdade que alguns dos géneros que aqui descrevemos se orientam mais para o monólogo (blogue), para o diálogo (SMS e e-mail) e outros ainda para o poliálogo (chat e fórum de discussão), não devemos esquecer que, na sua essência, todos permitem a interacção. Mais ainda, as marcas dialógicas visíveis nos textos de natureza assíncrone foram construídas através de um processo de acumulação de intervenções e, por isso, os diálogos que adivinhamos nos fóruns, nas SMS e, eventualmente, nos blogues bem como o "polylogue" nos fóruns de discussão são construídos, sempre, *a posteriori*, de forma imprevisível, uma vez que, tendo em conta o carácter assíncrono das interacções, não é possível saber se terão impacto sobre os (eventuais) leitores e até se serão algum dia lidas.

Ao pensarmos nas tipologias discursivas, podemos acrescentar que algumas tipologias são mais frequentes em alguns destes géneros. Assim, nos fóruns de discussão é comum encontrar momentos argumentativos, enquanto que a narração tende a ser mais frequente no e-mail e nos blogues. O discurso informativo-explicativo, por seu turno, não parece ser característica distintiva de nenhum destes géneros, aparecendo com frequência em todos eles (de forma mais breve nas SMS), de acordo com as necessidades pragmáticas dos utilizadores.

Uma característica que parece ser comum a todos os géneros, conferindo-lhes um "código genético comum" é o acto de citar (YUS: 2001, 160) ou, conforme designações de S. Herring, "linking" e "quoting", o que contribui para criar a ilusão de pares adjacentes e, assim, de interacção (cf. 2001). Geralmente estes procedimentos são conseguidos através de um botão/tecla "responder", o que, por si só, serve como procedimento de criação de coerências discursivas.

Do ponto de vista das características da linguagem assumidas nestes géneros e nas suas manifestações textuais (bem como do formato e as condições de enunciação e de recepção dos textos), somos levados a caracterizá-los como familiares, afectivos, lúdicos e socializantes. Na verdade, raramente se adoptam processos de releitura e o carácter formal habitualmente associado à escrita é desmistificado (à excepção da maioria dos blogues). Além disso, a linguagem recria-se através do uso de neografias e de jogos de palavras (ao nível dos *nicknames* dos fóruns e dos chats, dos endereços de e-mail, das designações dos blogues, …), que, para além de acentuar a afectividade e a ludicidade das interacções que se estabelecem, promovem a criação e a disseminação de comunidades de utilizadores.

Além disso, estes géneros assumem uma escrita com normas aproximáveis da conversação (à excepção, em alguns casos, do blogue e do fórum de discussão), sem que isso signifique falta de planificação ou de normas, mas antes a emergência de preceitos linguísticos distintos e distintivos, que podem ser sistematizados (ANIS: s/d) e que revelam preocupações comunicativas e expressivas mais prementes que a expressão e correcção sintáctica.

Terminamos esta reflexão com as palavras de L. Alonso & Séré Olmos acerca da emergência e propagação de novos géneros comunicativos:

"Desde hace unos años, la evolución de la sociedad y la revolución informática han creado estilos diferentes de comunicación en donde Internet forma parte de nuestro quehacer diario, sin duda, por su fácil acceso, por sus poderosas técnicas de integración de documentos y por la pluralidad de servicios que ofrece. Estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) permiten intercambios continuos e instantáneos porque las informaciones pueden aparecer en la pantalla de cualquier ordenador de manera inmediata, anulando las fronteras físicas y abriendo espacios compartidos, sin que, por ello, esa globalización virtual implique una pérdida de identidad" (2003, 15).

6. Síntese

A nossa análise permitiu evidenciar alguma perplexidade teórica e vazio terminológico que ainda domina os trabalhos que tomam como objecto de estudo a interacção electrónica, em geral, e em chat, em particular. Na verdade, algumas análises, baseadas em modelos heurísticos prévios, nomeadamente do estudo da interacção presencial, colocam verdadeiros problemas epistemológicos. Os quatro problemas que a seguir explicitaremos são uma adaptação dos obstáculos descritos por A. Petitjean a propósito da classificação dos géneros e das tipologias textuais, demonstrando o perigo de abordagens aplicacionistas que não levam em conta as especificidades, sempre particulares, de cada género.

O primeiro problema é que analisar os chats à luz de abordagens anteriores culmina no encontro com os conceitos dessas abordagens, muitos deles também, de frágil descrição, utilização e estabilização. Na verdade, muitos conceitos utilizados, por exemplo, na descrição das interacções face-a-face, carecem, ainda hoje, de precisão e de validação enquanto objectos heurísticos.

O segundo problema, decorrente do primeiro, é que muitas das teorias desenvolvidas a propósito dos chats derivam de teorias anteriores, geralmente linguísticas e pragmáticas, desadequadas de um novo contexto social, histórico e educativo. Esta "habituação científica" a formas de fazer e de dizer causaram, no nosso entender, algumas limitações descritivas e explicativas e promoveram o surgimento de preconceitos em relação aos chats, nomeadamente enquanto instrumento educativo e socializante.

O terceiro problema, decorrente do que acabámos de explicitar, é que as análises anteriores se abstraem da evolução histórico-social e, como tal, não dão conta de como novos géneros se criam, evoluem e morrem. Os chats são um produto histórico possibilitado pelos avanços da tecnologia e sabemos que, como qualquer prática social e historicamente localizada, tenderão a ser substituídos por outras ferramentas de comunicação que cumpram as mesmas funções de forma mais lúdica, mais funcional, mais rápida.

O último problema epistemológico que gostaríamos de referir é que os modelos de análise pré-existentes não permitem saber que valor atribuem os interlocutores às interacções em que participam, num contexto de interacção que é novo, particular e peculiar. Na verdade, essas análises subtraem os utilizadores das interacções para não ter mais do que um produto textual acabado, ao qual o analista atribuirá o sentido legítimo, sem preocupação com as suas condições de produção.

Como notou A. Séré Olmos, "les chats qui disposent de conditions propres et d'un développement particulier qui leur confèrent un certain degré d'autonomie se constituent en genre à part entière" (2003, 56). Além disso, a consciência de que a noção de género e as suas tipologias foram elaboradas com base em práticas de leitura (cf. MACHADO: 2004, 19) pode ajudar a explicar a dificuldade de aproximação a um produto discursivo gerado através de um processo simultâneo e dialéctico de leitura e de escrita.

Retomamos aqui a ideia já evidenciada da ambiguidade dos conceitos e da inoperacionalidade dos instrumentos mais vulgarizados das ciências da linguagem, justificando, assim, a abordagem predominantemente etnográfica que privilegiámos.

Em síntese, na perspectiva apresentada, pensamos que "esta forma de comunicación *on-line* presenta desafíos fundamentales para las ciencias del lenguaje que, tal vez, van a permitirles dar un paso hacia delante en el sentido de una cada vez mayor aproximación a su objeto de estudio" (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003, 49; ver ainda MELO, ARAÚJO e SÁ & CARDOSO: no prelo). Com isto queremos dizer que, ao mostrar-se como tão radicalmente transgressor (à luz, sublinhamos, da perspectiva ordenada da interacção que nos fornecem as análises linguísticas), os chats mostram às ciências da linguagem o quanto se encontram afastadas da realidade do trabalho linguístico e o quanto não possuem instrumentos heurísticos de análise desse trabalho, construindo artefactos que só muito residualmente o reflectem (cf. ibidem). Mais ainda, analisar este tipo de interacção é um argumento em favor de Fries, quando, referindo-se à possibilidade de analisar material linguístico real audiogravado, no momento histórico e tecnológico em que se encontrava, afirma que "there seems to be little excuse for the use of linguistic material not taken from actual communicative practice when one attempts to deal with a living language" (FRIES: 1952, 3-4; citado por SCHEGLOFF, OCHS & THOMPSON: 1996, 17).

A nossa contribuição, neste estudo, é permitir um melhor entendimento da comunicação em chat, através de uma abordagem holística dos fenómenos que a caracterizam e assim, contribuir para uma melhor compreensão deste e de outros géneros comunicativos correlatos (e-mail, fórum de discussão, blogue, SMS). Pretendíamos mostrar, através deste trabalho analítico-descritivo, que ser diferente não tem que implicar oposição: os chats não são a corrupção da língua e da linguagem, não pretendem ser o campo de treino da subversão, nem aspiram a opor-se a géneros já existentes.

Podemos dizer, para sintetizar, que a interacção verbal mediatizada pelo computador, nomeadamente a que se realiza em chat, possui uma dinâmica interaccional plurideterminada que resulta do seu carácter *carrefour* ou, para ser mais preciso, da sua confluência variável em torno de quatro *continuuns*: o oral e o escrito (cf. GADET: 1996), o estilo formal e informal, a escrita gráfica e fonética e entre o monólogo e o poliálogo. A localização dos chats nestes quatro *continuuns* conduz-nos a reconhecer que se trata de um produto discursivo e textual desafiante do ponto de vista analítico, uma vez que interroga e (re)situa as tipologias, as metodologias e os conceitos operacionais mobilizados na análise discursiva e conversacional (na mesma linha, cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003a; CRYSTAL: 2001; MOURLHON-DALLIES, RAKOTONOELINA & REBOUL-TOURÉ: 2004). Para além disso, torna-se difícil, para os investigadores, encontrar as especificidades - o verdadeiramente novo - dos chats em relação a outros géneros discursivos, com base em investigações já efectuadas acerca de modos de comunicação apelidados "de fronteira" ou "híbridos" (acerca desta questão é revelador o título da jornada científica organizada em 2002 pelo grupo SYLED-CEDISCOR, "Internet comme terrain de re-connaissence pour les Sciences du Langage", na sequência da qual se publicou o número 8 de "Les Carnets du Cediscor" sob o nome "Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?").

Como afirma Lévy:

"C'est le nouveau comme avec l'invention de l'écriture, c'est de nouveau un changement majeur de la pragmatique de la communication, c'est-à-dire des procédures effectives et concrètes de la manière dont on communique, c'est ce qui est en train de changer (…). Donc c'est bien fondé sur la transmission, sur la mémoire, sur le partage des informations et des connaissances, et là justement, on a de nouveaux supports, on a de nouveaux espaces pour partager, transmettre, enregistrer ses connaissances." (s/d).

Terminamos este capítulo com as palavras de Nietzsche, para ilustrar o quanto só o novo - nova palavra, nova apreciação, nova probabilidade, nova perspectiva, novo conceito - pode dar conta de novas realidades. Ou, se quisermos, para mostrar que novas realidades devem ser vistas por olhos renovados:

"Aber vergessen wir auch diess nicht: es genügt, neue Namen und Schätzungen und Wahrscheinlichkeiten zu schaffen, um auf die Länge hin neue "Dinge" zu schaffen."[68] (1887)

[68] "E não nos esqueçamos que basta inventar novos nomes, novas apreciações e novas probabilidades para criar pouco a pouco novas coisas." (tradução nossa)

CAPÍTULO 3 - PARA UM MODELO DE ANÁLISE DE ENCONTROS INTERCULTURAIS PLURILINGUES EM CHAT

"We only ever speak one language.
We never speak only one language" (J. DERRIDA: 1998, 7)

1. Introdução

Depois do exposto nos capítulos precedentes, em que procedemos a um rápido enquadramento deste trabalho tentando situá-lo no âmbito de uma Didáctica das Línguas e do Plurilinguismo e da comunicação electrónica, particularmente em chat, parece-nos oportuno, agora, verificar em que termos esse plurilinguismo emerge em situações interactivas e de que forma pode ser abordado e analisado. Um dos nossos argumentos em favor do estudo do plurilinguismo e do "parler plurilingue" reside no facto de que a existência deste fenómeno eminentemente comunicativo "prouve les limites des linguistiques contrastives fondées sur une représentation cloisonnée des langues et milite en faveur des approches polylectales" (ALBER & OESCH-SERRA: 1987, 33).

O nosso estudo, neste capítulo, pretende evidenciar marcas e características dos encontros entre línguas e culturas, quer ao nível individual (plurilinguismo individual), quer ao nível societal (plurilinguismo societal), relacionando-os e mostrando traços do seu funcionamento sócio-afectivo, linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal. Assim, veremos como os indivíduos gerem a multiplicidade dos seus repertórios linguístico-comunicativos em situações que são caracterizadas pelo contacto de línguas e de culturas, sem nunca esquecer o *corpus* em que nos movemos: chats plurilingues romanófonos. Aproximamo-nos, pois, das situações descritas por Grosjean (1985) nas quais os sujeitos plurilingues comunicam com outros sujeitos plurilingues em situações em que o plurilinguismo é aceite e incentivado, com toda a diversidade de práticas culturais que lhes estão associadas.

Neste sentido, partiremos, desde já, com alguns pressupostos que nos guiarão na leitura deste capítulo: abordaremos os Encontros Interculturais Plurilingues (EIP) como lugares optimais de integração de competências em diversas línguas e de experiências com a alteridade e argumentaremos que o recurso a diferentes repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais não são reveladores de lacunas e défices, mas antes trunfos que se podem jogar na interacção. Estas convicções chegam-nos dos estudos acerca do bilinguismo e do "parler bilingue" que antes abordámos (BAKER: 1949; GROSJEAN: 1985; HAMERS:

2005; HAMERS & BLANC: 1983; HOFFMANN: 1991; LÜDI: 1984; LÜDI: 1995; LÜDI & PY: 1986; LÜDI & PY: 1995; ROMAINE: 1989), que apresentam e defendem a coexistência de línguas no repertório dos sujeitos bilingues e as marcas discursivas dessa coexistência, não como sinal de incompetência mas antes como provas de um ser e saber-fazer bilingues. No caso do nosso estudo, tomando como ponto de partida o conceito de "parler plurilingue", consideramos a interpenetração de diferentes línguas no repertório dos chatantes como a prova de uma competência plurilingue e intercultural de comunicação, ou, se quisermos, como prova de um saber-fazer em situações de comunicação plurilingues e interculturais, que, devido ao seu carácter caleidoscópico, pode ser observada de diferentes perspectivas de modo a concorrer para o entendimento da sua complexidade. Além disso, partiremos da convicção que

"la maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas une bonne communication. Il faut aussi prendre en compte la relation entretenue entre les interlocuteurs. Communiquer, c'est échanger des informations em s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte, dans un temps et dans un lieu" (ABDALLAH-PRETCEILLE: 1999, 17).

Na sequência desta argumentação, lançaremos as bases para a análise do *corpus* de interacções em chat que darão consistência a estas infra-estruturas teóricas e que encararão os nossos chatantes como sujeitos "plurilingues e interculturais em devir" (adaptado de PERDUE: 187, 171). Este é, pois, um capítulo sobre pessoas que usam mais do que uma língua na sua vida quotidiana (cf. GROSJEAN: 1982, vii), que "interact with the world around them with two or more languages" (idem) e sobre os encontros plurilingues e interculturais em que se envolvem ou se vêm envolvidos.

Complexificaremos, pois, as terminologias estanques dos estudos sobre o bilinguismo ou do par LE-LM, por exemplo, sendo convidados, pelo nosso *corpus*, a interrogar e/ou a complementar as análises já empreendidas. Neste contexto, as palavras de Gumperz lançam as bases do nosso percurso:

"simple dichotomous comparisons between supposedly homogenous and supposedly diverse groups therefore do not do justice to the complexities of communication in situations of constant social change such as we live in" (1982, 7).

Mais precisamente, os objectivos a que nos propomos nesta resenha teórica são:

- definir Encontro Intercultural Plurilingue em chat através da proposta e da problematização de um modelo de análise ancorado em estudos desenvolvidos acerca da Competência Bi- e Plurilingue, da CI e da CCI e Comunicação Exolingue (que apresentámos no primeiro capítulo deste trabalho);
- configurar os EIP em chat como lugares de configuração e emergência de um "Third space" polifónico, translinguístico e transcultural.

2. À procura de um modelo interpretativo de "EIP" on-line

A definição do nosso objecto de estudo, os chats plurilingues (no caso, em LR), e a nossa vontade de melhor compreender o âmbito, o alcance e as dinâmicas do "parler plurilingue" e da intercompreensão que neles se co-constrói levou-nos a buscar modelos de análise que pudessem dar conta da sua efervescência conversacional. Assim, apesar das dificuldades inerentes ao estudo dos EIP, decorrentes, por exemplo, da multiplicidade de disciplinas que se cruzam nesta área (como a Antropologia, a Pragmática e a Psicologia interculturais, a Sociolinguística Interaccional, a DL e a Análise da Conversação, por exemplo) e da falta de um campo teórico consistente e amplamente aceite (cf. FITZGERALD: 2003, 11), optámos, no primeiro capítulo, por analisar algumas das teorias que emergiram no âmbito dos estudos desenvolvidos em torno da CP, da CI e da CCI, a fim de neles encontrarmos ancoragens teóricas e metodológicas. Veremos, de seguida, e a partir desses estudos, que proposta de análise e de síntese de conhecimentos nos poderá ajudar a estudar os EIP nas suas diversas componentes caleidoscópicas, como se distinguem e/ou se conjugam, que dinâmicas comunicativas descrevem e que princípios lhes subjazem.

Diríamos, para começar e de forma a resumir o que atrás dissemos, que a aquisição de uma CP, de uma CI ou de uma CCI implica, como vimos, o desenvolvimento de um conjunto de competências que permitem ao sujeito não só situar-se na sua identidade e pertença cultural e linguística, como, a partir dos seus repertórios plurilingues, gerir espaços de descoberta e partilha que constituem actos felizes de comunicação intercultural. Nesse sentido, o modelo que a seguir propomos baseia-se nos modelos de análise antes descritos e problematizados - particularmente no de CP - e permite-nos abordar os EIP de forma a dar conta da complexidade da situação de interacção do ponto de vista linguístico e cultural. Uma abordagem deste tipo, para além de não colocar a tónica nas diferenças culturais e na forma como podem ser causas de quebras na comunicação, como parece ser o caso de obras como a de Scollon & Scollon (1995), centra-se no processo interaccional e leva em linha de conta que as diferenças ao nível das línguas e das culturas podem funcionar, ao invés, como despoletadoras e alimentadoras da interacção:

"there have been many studies over a number of years that have detailed how and why communication in intercultural environments is problematic, and much of the work on intercultural communication has in fact been about the nature of intercultural miscommunication" (FITZGERALD: 2003, vii).

Baseados, então, nos modelos teóricos apresentados e nos estudos desenvolvidos em torno deles, concebemos o EIP enquanto realidade discursiva co-construída, isto é, enquanto episódio de interacção entre sujeitos de diferentes proveniências linguísticas e culturais, do qual emerge, enquanto processo e produto, o "parler plurilingue" que antes definimos, enquanto marca de um ser, saber, saber aprender e saber-fazer específicos deste tipo de situações. Poderemos, neste sentido, distinguir quatro componentes de um EIP:

- componente sócio-afectiva: baseada na dimensão sócio-afectiva da CP, a que chamámos esfera de tipo atitudinal, esta componente integra a movimentação entre o "eu" e o "outro", a que chamaríamos "outrar-se", tomando a palavra a Fernando Pessoa, e que passaria pela capacidade de saber descentrar-se, de sair de si e dos seus *a prioris* culturalmente determinados para ir ao encontro do Outro e das suas perspectivas, ultrapassando estereótipos e relativizando representações;
- componente cognitivo-verbal: designando uma dimensão estratégica de aprendizagem e de comunicação em situações percepcionadas como contendo potencial aquisitivo (foco no aprender e no compreender e nas estratégias para tal mobilizadas, em interacção);
- componente linguístico-comunicativa: remetendo para a variedade de repertórios verbais dos sujeitos, onde coexistem competências em diferentes línguas e linguagens e estratégias sócio-pragmáticas diversas; a par da componente cognitivo-verbal, constituiria a esfera de tipo instrumental que distinguimos no esquema da CP;
- componente da gestão da interacção: foco na interacção linguístico-cultural e simbólica entre sujeitos e na construção colaborativa da intercompreensão; num reposicionamento das palavras de Ferrão-Tavares (1999a, 34), trata-se de uma componente "da ordem do *saber-fazer*, não só de ordem verbal, mas também na ordem do *querer comunicar*"[69], uma componente pragmática e estratégica que gera um terceiro espaço discursivo de acessibilidade mútua, pela criação situada de sentidos próprios e contextualizados.

Estas componentes seriam desenvolvidas e integradas num cenário político-educativo, económico, socio-temporal e espacialmente localizado, que, na nossa perspectiva, englobaria o contexto (real e virtual) das actividades linguístico-comunicativas dos sujeitos enquanto actores e transformadores sociais. Englobaria também, ainda sob o nosso ponto de vista, a percepção dos sujeitos acerca da sua actividade comunicativa intercultural plurilingue, com enfoque nos impactos sociais/socializantes da sua participação nesse tipo de encontros e na definição de novas/renovadas práticas político-educativas e sociais, ancoradas no discurso intercultural:

"On semble être devenu plus conscient de la charge idéologique des mots qu'on emploie, plus prudent dans ses déclarations, plus prêt à interroger aussi bien l'idéal que la réalité, mais on a du mal à se distancier du discours construit à grand'peine jusqu'alors. Le discours semble avoir accumulé une matérialité indiscutable, une pesanteur même, qui fait taire tout contre-discours potentiel." (KRAMSCH: 1997, 97)

Neste sentido, cada novo EIP é único e irrepetível, permitindo geometrias variáveis na (re)combinação das suas diferentes componentes, de acordo com os sujeitos em presença e as condições que presidem ao encontro. No caso do tipo de interacções sobre o qual nos detemos, faz todo o sentido retomar as palavras de Ferrão-Tavares que, invocando as novas fontes de comunicação e de informação, declara:

[69] O itálico é da autora.

"Abordar a comunicação numa perspectiva global (…) implica adoptar outras maneiras de *encenar*[70] as informações, tendo em conta a sociedade em que nos encontramos e os fenómenos recentes de deslocalização e de destemporalização e as consequentes alterações cognitivas que a sociedade tecnológica está a provocar" (1999a, 35).

Todas as componentes anteriormente evocadas e sumariamente descritas se retroalimentam e é ao nível da gestão do processo de interacção que todas se combinam, se jogam e se transformam. Mais uma vez, as palavras de D. Coste são elucidativas a este respeito, mostrando a clara interpenetração várias componentes:

"Le parcours de vie d'un locuteur plurilingue comporte constitutivement des variations importantes dans la pondération, l'usage ou la connaissance des différentes variétés de langues qui entrent dans son répertoire. (…) Les langues qui constituent le répertoire plurilingue entretiennent entre elles un jeu de relations extrêmement complexes. Dans la mise en œuvre de la compétence plurilingue, comme dans son évolution, il y a par conséquent des circulations entre les langues du répertoire" (2001).

Além disso, como o esquema a seguir deixa prever, existe sempre a possibilidade de o processo de interacção se complexificar pela inclusão de mais interlocutores. Uma primeira sugestão desse modelo de análise apareceria assim representado, de modo a evidenciar como se integram e conjugam os diferentes repertórios nos EIP:

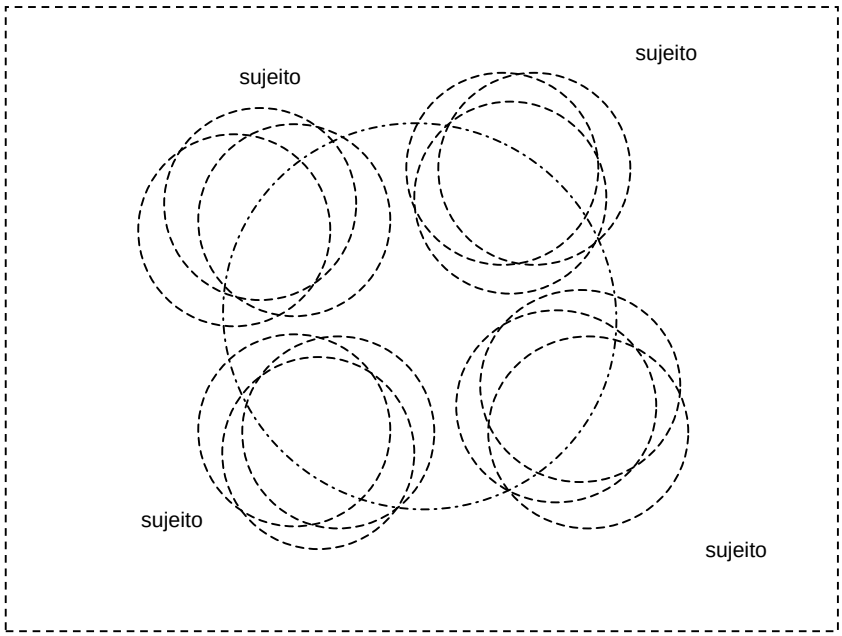

Figura 6 - Representação das diferentes dimensões de um EIP.

As diferentes componentes de um EIP e as dinâmicas que estabelecem, que aqui representámos, permitem, na nossa opinião, evidenciar (ao mesmo tempo que as integram dinamicamente) a curiosidade e respeito em relação a si mesmo e ao outro e à diversidade linguístico-cultural e flexibilidade linguistico-comunicativa e cognitiva que caracterizarão as

[70] O itálico é da autora.

situações de co-construção dialógica da intercompreensão, nosso objectivo investigativo. O modelo conjuga, assim, a dimensão cultural e a dimensão linguística, com vista à descrição de "non-native speaker encountering native speakers as well as non-native speakers of the language" (JENSEN: 1995, 49).

Esta nossa formulação teórica e sua representação não são perfeitas, por exemplo, ao nível das intercepções das várias componentes de cada sujeito e dos sujeitos em interacção, porque não permite visualizar os movimentos sempre dinâmicos e dialécticos que se produzem na sua actualização discursiva, em situações sempre particulares. Todavia, permite-nos uma abordagem do nosso *corpus* numa perspectiva que evidencia a dinâmica interactiva e a forma como as diversas componentes se jogam, se transformam e se enriquecem mutuamente, num movimento de vai-e-vem entre o adquirido e o adquirível. Ao mesmo tempo, na tradição do interaccionismo simbólico, a nossa formulação esquemática "envisage les interactions humaines comme une suite de gestes coordonnés et la conversation comme un moyen de symboliser ces gestes" (MATTHEY: 1996) e, deste modo, permite descrever e analisar o conjunto de adaptações complexas, vulgo negociações, entre diversos indivíduos que realizam, colectivamente, uma actividade social comum. Além disso, permite compreender a interacção humana e, mais especificamente, os EIP, de forma caleidoscópica e multicomplexa, sabendo-se que estes são reveladores de fenómenos conversacionais mais gerais, vistos em *zoom* quando a distância (a vários níveis) entre os interlocutores aumenta:

"Comme le soulignent la plupart de [ces] travaux, l'appartenance ethnique différente est loin d'être le facteur essentiel, car s'y associent des positions sociales, des pratiques socio-culturelles, des rituels de contact, des représentations culturelles et des idéologies différenciées, qui déterminent en bonne part les conduites pragmatiques des interlocuteurs en présence." (NOYAU & PORQUIER: 1984, 4)

3. Encontro Intercultural Plurilingue: uma realidade multidimensional

Explicitemos, de seguinte, o que entendemos por cada uma das componentes da nossa proposta de análise. Tal entendimento será construído com base nos conhecimentos teóricos produzidos, mas, mais do que só sintetizar a informação compilada, tentaremos, ao mesmo tempo, problematizar o conhecimento à luz do que sabemos ser o nosso *corpus* de análise e, assim, (re)construir um corpo teórico situado e contextualizado.

3.1 Componente sócio-afectiva

A esfera sócio-afectiva do contacto plurilingue e intercultural tem sido colocada em relevo em abordagens recentes que tomam o contacto de línguas e culturas como objecto de estudo. Na verdade, os locutores, quando se exprimem, são impelidos por motivações, atitudes e sentimentos que influenciam a interacção e determinam o seu sucesso, mais ainda em situações exolingues, como as que atrás distinguimos, em que os interlocutores dominam, em diferentes graus e com diferentes objectivos, as línguas que utilizam para comunicar. Na verdade, como afirma Hamers (2005), existe uma enorme interdependência entre os domínios afectivos e cognitivos na aquisição linguística, nomeadamente em situações de desenvolvimento bi- e plurilingue dos sujeitos. É por este motivo que modelos de análise deste tipo de situações como os que antes apresentámos distinguem uma dimensão afectiva e atitudinal que se relaciona com outras dimensões mais processuais, cognitivas, discursivo-verbais e interactivas, dependentes, em grande parte, da dinâmica do grupo e de outras variáveis individuais (auto-conhecimento, auto-estima e auto-confiança) (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ *et al*: 2003; BYRAM: 1997a; MELO, ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2005, para uma breve síntese).

Ora, conforme Kasper & Rose (2002), a pragmática comunicativa não pode ser estudada sem levar em linha de conta as diferenças pessoais e, mais especificamente, como referia Louise Dabène, "l'analyse des productions langagières est indissociable (…) de celle des attitudes et des représentations des sujets face aux langues en présence" (1987: 77). Face aos seus locutores, às suas culturas e à situação de comunicação, acrescentaríamos. Tendo em conta a relevância que a Internet adquire ao nível do contacto intercultural e plurilingue e definindo-se os espaços de comunicação, reais ou virtuais, como lugares de emergência e de negociação de imagens acerca do Outro, facilmente se compreende a relevância do estudo desta dimensão no âmbito do nosso trabalho.

Entenderemos esta componente como o conjunto de predisposições sócio-afectivas (a que se associam termos como: motivações, atitudes, representações e estereótipos, …) dos sujeitos para se envolverem em EIP e os encararem ou não enquanto situações de enriquecimento pessoal, não obstante os eventuais obstáculos e dificuldades, adoptando uma

postura de relativismo[71] linguístico e cultural, aceitando o pluralismo das línguas e das culturas e promovendo a sua coexistência pacífica. Na linha da definição da dimensão sócio-afectiva da CP proposta por Andrade e Araújo e Sá *et al* (2003) antes citada, pensamos que esta componente, enquanto reveladora da sociabilidade[72] dos sujeitos, integra um conjunto de vontades para se outrarem, cultural e linguisticamente, no sentido de se fazerem um terceiro emergente (ao contrário de excluído) *na* e *da* participação nos diversos EIP, a cada vez diferentes dos sujeitos que eram. Não pensamos que este outrar-se seja, como visível na lírica de Fernando Pessoa, uma criação e recriação de diferentes universos pessoais, mas antes a sucessiva reescrita da pessoa nas diferentes situações em que participa (cf. KRAMSCH: 1997). Nas palavras de Clara Ferrão-Tavares, esta dimensão aparece apontar para uma "dimension vouloir" (s/d), já que, segundo a autora, a afectividade condiciona a intercompreensão:

"L'attitude d'ouverture envers l'Autre est nécessaire afin d'accepter un espace inter où le moi rencontre l'Autre. Or une "zone inter" implique une certaine dilution du moi." (FERRÃO-TAVARES: s/d)

Sem ir tão longe nesta ideia de diluição do "eu"/ego, considerada a base da personalidade e, portanto, impossível de diluir, situamo-nos mais na linha de Daniel Coste quando afirma que é necessário "voir comme l'Autre sans cesser de voir comme soi et sans se mettre à la place de l'Autre" (1997a, 104), numa defesa da necessidade de ultrapassar as diferenças sem aspirar a qualquer fundição identitária e cultural, sob pena de homogeneização.

Neste sentido, encontram-se, nos EIP, mais do que processos de aprendizagem e repertórios vários, inalienáveis jogos e posicionamentos de identidades que se manifestam, por exemplo, na escolha de línguas de comunicação e em manifestações discursivas acerca delas, das culturas e dos falantes. Essas manifestações parecem assentar em auto- e hetero-estereótipos e representações, linguísticos e culturais, constituintes de um "système imagologique" (MARC LIPIANSKY: 1992, 77) que circula nos diversos contextos sociais e se actualiza na interacção, enquanto processo e produto discursivo (cf. CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001; CAVALLI: 2005; CAVALLI *et al*: 2001; DE PIETRO & MULLER: 1997; VASSEUR: 2001).

Pensamos, então, que a análise desta dimensão deverá ter como enfoque as representações dos sujeitos acerca da sua pertença linguística e cultural e a sua atitude em relação às línguas, às culturas, aos (inter)locutores e à situação de comunicação (no nosso

[71] A noção de relativismo linguístico e cultural que aqui propomos retoma os estudos da Antropologia Cultural e encara este relativismo como a capacidade de apreciar todos os sistemas culturais e linguísticos como intrinsecamente iguais em valor e de aceitar que os traços característicos de cada língua e cultura devem ser explicados e avaliados dentro do sistema a que pertencem. Neste sentido, línguas e culturas são encaradas em pé de igualdade, igualmente dignas de respeito e do direito a existir.

[72] O termo "sociabilidade" parece-nos aqui bastante útil para evocar o processo de evolução que se opera ao nível da construção identitária e social dos indivíduos, bem como os agentes responsáveis por essa evolução. No contexto pós-moderno actual, descrito no primeiro capítulo deste trabalho, a sociabilidade está em constante mutação, sendo aleatória, fluida e movediça, aberta em permanência a constantes variações, sendo que uma mesma pessoa passa por uma grande diversidade de experiências, devido, nomeadamente, à acção dos *mass media* a das TIC e às novas formas de mobilidade oferecidas pelo mundo contemporâneo.

caso, intercultural, plurilingue e *on-line*) e, consequentemente, as relações entre as atitudes e representações evidenciadas e a manifestação de um sentimento de pertença linguístico-cultural (cf. DABÈNE: 1987, 77).

Daqui decorre o carácter preponderante das imagens[73] dos sujeitos na definição e análise das práticas observáveis em EIP, espaços de intersubjectividades, nomeadamente numa esfera comunicativa e num modelo identitário europeus (cf. ZARATE: 1995b) e, por isso, a necessidade de explicitar esse conceito e a forma como se tem constituído.

Tentaremos, pois, de seguida, dar conta da articulação entre os conceitos de imagem, representação, atitude e motivação, de forma a esclarecer como uns e outros concorrem para o desenvolvimento da interacção e se mobilizam num "third space" que pressupõe a gestão do "eu" e do "outro" afectivos. Posteriormente, tentaremos destacar a complexidade das imagens que perpassam os EIP, evidenciando as complexas relações que estabelecem entre si, os seus papéis interaccionais e os efeitos que podem provocar na interacção, nomeadamente na que decorre em chat.

3.1.1 Para distinguir e relacionar os conceitos

Atitudes na aprendizagem de línguas e nos EIP

O conceito de atitude é um dos mais tratados nos estudos da Psicologia e da Psicologia Social (cf. DOISE: 1989; EDWARDS: 1982; LIMA: 2000) mas a sua definição, abrangência e relação com outros conceitos estão longe de serem consensuais, até porque, fazendo parte da linguagem quotidiana e estando ancorado, enquanto conceito, no imaginário de cada falante (cf. BAKER: 1995; THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993), os seus significados parecem desmultiplicar-se e ganhar em cada voz novos contornos, dificultando a tarefa de quem o pretende circunscrever e encontrar os seus limites epistemológicos. Trata-se, de facto, de uma noção interdisciplinar, com fronteiras epistemológicas em áreas científicas como a Sociologia, Psicossociologia, Psicologia e Biologia, cuja concepção geral e métodos de diagnóstico e estudo pouco evoluíram nas últimas décadas (cf. CARRANZA: 1982; DOISE: 1989, 242). Trata-se, em síntese, de um conceito que cobre uma larga gama científica de significados (cf. THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993, 17) e que articula os domínios sociais, psicológicos e biológicos. No entanto, "attitudes always have been used as explanatory concepts in sociolinguistic investigations probably more so than any other social psychological entities" (GILES: 1982, ix), sendo este um dos motivos que nos leva a estudar este conceito no quadro da nossa análise.

Parece, contudo, consensual que a atitude faz parte do domínio afectivo da aprendizagem (a par de outros conceitos como afecto, valor, crença, sentimento, emoção,

[73] Os conceitos de imagem e representação aparecem frequentemente como sinónimos (cf. PINTO: 2005, para uma síntese). Na linha de Zarate, "imagem" aparece como metáfora de "representação", remetendo os dois conceitos para a mesma realidade: "la notion de représentation amène donc à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n'est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l'image, du mirroir" (1997, 7; ver também 1995, 29). Estas metáforas seriam, como argumenta KRAMSCH, "attitudes vis-à-vis du monde" (1997, 82).

percepção de si…), pelo seu carácter adquirido e adquirível, pelo facto de constituir uma disposição anterior, favorável ou não, e por ser observável através de respostas/reacções emotivas, positivas ou negativas (cf. MORISSETTE & GINGRAS: 1993). Todavia, os conceitos que compõem o domínio afectivo distinguem-se uns dos outros devido a três características: a intensidade das reacções emotivas, a direcção bipolar onde se movem e os seus alvos (objecto, ideia, pessoa, actividade,…). Especificando no que diz respeito às atitudes, as reacções emotivas por elas provocadas são, geralmente, de intensidade média, direccionando-se entre o favorável e o desfavorável e tendo como alvo geralmente objectos (material ou imaterial). Neste sentido,

"Une attitude est une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (être défavorable) de cet objet. (MORISSETTE & GINGRAS: 1993, 45).

O conceito de atitude parece, pois, coordenar as disposições individuais dos sujeitos e as ideias socialmente partilhadas (cf. BAKER: 1995; LIMA: 2000; THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993), podendo as atitudes ser percepcionadas, simultaneamente, como construtos hipotéticos, tendências psicológicas ou expressão de julgamentos avaliativos. No primeiro caso, não sendo directamente observáveis, permitem-nos inferir sobre "os processos psicológicos internos de um indivíduo, feita a partir da observação dos seus comportamentos (verbais ou outros)" (LIMA: 2000, 188). Enquanto tendência psicológica, as atitudes remetem para o estado interior do sujeito e evidenciam três características: estabilidade temporal, base na aprendizagem e alterabilidade (cf. BAKER: 1995; HERMANN-BRENNECKE: 2000; LIMA: 2000). Enquanto expressão de julgamentos avaliativos, as atitudes materializam-se em respostas avaliativas em relação às atitudes cognitivas, afectivas ou comportamentais manifestadas por outros sujeitos, de acordo com a percepção do seu estatuto social e da coesão/solidariedade do grupo (cf. RYAN, GILES & SEBASTIAN: 1982, 8).

É neste sentido que foram identificadas três dimensões das atitudes, o que lhes confere um carácter complexo e integral: afectiva, cognitiva e comportamental ou conativa (ALCÁNTARA: 1998; BAKER: 1995; EDWARDS: 1982, 20; LIMA: 2000; MORISSETTE & GINGRAS: 1993): a afectiva remete para o tecido emotivo em relação ao objecto da atitude, a cognitiva refere-se aos pensamentos e às representações em relação ao objecto e a comportamental às intenções ou planos de acção definidos em termos de determinados contextos e circunstâncias (cf. BAKER: 1995; THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993).

Ao nível das funções das atitudes, KATZ (1960) identifica a função utilitária e funcional, a função de defesa do ego, a função cognitiva e a função de expressão de valores. Por seu lado, Lima refere as funções motivacionais, relacionadas com as necessidades dos sujeitos, as funções cognitivas, facilitadoras do processamento da informação, as funções de orientação para a acção (de onde parece derivar o sentido latino original, segundo BAKER: 1995), em estreita relação com o comportamento individual e a sua previsão e as funções sociais, no seguimento de estudos sócio-construtivistas sobre as atitudes. Na linha de Doise (1989), podemos ainda referir o papel das atitudes na manutenção dos laços entre membros de um mesmo grupo e na distinção entre os outros grupos. É neste sentido que as atitudes

são vislumbradas como "l'expression de systèmes de rapports sociaux dont les modifications expliqueraient les changements d'attitudes" (DOISE: 1989: 249). Ou, nas palavras de Bourhis acerca das atitudes linguísticas, "language attitudes do not emerge in a sociostructural vacuum" (1982, 60).

No seguimento do que dissemos, Baker sintetiza assim o conceito de atitude:

"Attitudes cannot be directly observed. A person's thoughts, processing system and feeling are hidden. Therefore attitudes are latent, infered from the direction and persistence of external behaviour. Attitudes are a convenient and efficient way of explaining consistent patterns in behaviour. Attitudes often manage to summarise, explain and predict behaviour" (1995, 11).

Sintetizando, podemos enunciar, no seguimento de Alcântara (1998), as seguintes características das atitudes: são adquiridas (sendo, então, pessoais e idiossincráticas), são estáveis, perduráveis e, aparentemente paradoxal, de natureza dinâmica (o que possibilita a sua alteração de acordo com variáveis como sexo, idade, escolaridade, *backgroud* sócio-cultural e linguístico, …), são as raízes do comportamento mas não o próprio comportamento (são suas precursoras e determinantes), são processos cognitivos de natureza também cognitiva, mobilizam processos afectivos, volitivos, que comportam uma grande carga emocional, evocam um sector da realidade, referindo-se a determinados valores, e são transferíveis e actualizáveis de modos diversos e para distintos objectos. Conforme este autor, "a sua capacidade de generalização traz uma economia de esforço e ao mesmo tempo consegue a tão ansiada unidade pessoal nas nossas experiências e condutas" (1998, 10). Além destas, Lima acrescenta outra característica à atitude: a sua acessibilidade, isto é, a "probabilidade de ser activada automaticamente da memória quando o sujeito se encontra com o objecto da atitude" (LIMA: 2000, 189). Complementando o que atrás dissemos acerca de mudança de atitudes, acrescentamos agora uma lista de factores referidos por Baker: idade, experiências, efeitos da comunidade, dos pais, dos pares, das instituições, dos *mass media*, dos rituais e das situações (1995, capítulo 5).

As razões para estudar as atitudes são, assim, enumeradas por Baker: "its close connection to individual construct systems, its value as an indicator of viewpoints in the community and its centrality in psychological theory and research for over sixty years attest to attitude as a central topic" (1995, 10). Além disso, o diagnóstico de atitudes permite evidenciar indicadores de pensamentos, crenças, preferências e desejos de uma comunidade, fornecendo "social indicators of changing beliefs and the chances of success in policy implementation" (BAKER: 1995, 9), particularmente, no que nos diz respeito, ao nível das políticas linguísticas e curriculares.

Ao nível do ensino-aprendizagem, é também consensual que as aptidões dos aprendentes só se concretizam ou exercitam se as atitudes lhes fornecerem a força e o dinamismo que os levem a comportar-se de determinada forma, embora algumas investigações demonstrem que há inconsistência entre atitudes e comportamentos (cf. BAKER: 1995; LIMA: 2000; THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993, 23). Outra característica das atitudes neste nível é que podem ser simultaneamente o *input* e o *output* do processo de aprendizagem, isto é, a predisposição e o resultado (cf. BAKER: 1995, 12), a causa e o efeito (cf. GARDNER: 1982, 137).

Ao longo do tempo, os diferentes estudos que se debruçaram sobre o diagnóstico e modificação das atitudes em situação de ensino-aprendizagem de línguas têm oscilado entre várias opções metodológicas de investigação, decorrentes de três perspectivas de encarar essas correlações: a "motivational hypothesis", a "resultative hypothesis" e outra de carácter holística (cf. HERMANN-BRENNECKE: 2000).

O estudo das atitudes tendo por base a hipótese motivacional parte de pressupostos ainda bastante estáticos e behavioristas, nomeadamente, o facto de admitir que as atitudes, enquanto entidades estáticas e estáveis, enquanto "motive-like constructs decide how successful language learning will take place" (HERMANN-BRENNECKE: 2000, 55). Esta hipótese parece advir dos estudos efectuados por Gardner & Lambert (1972) e da sua famosa distinção entre motivações integrativas e instrumentais (abordaremos estes conceitos na secção seguinte deste trabalho) e da primazia das primeiras sobre as segundas na explicação do sucesso dos aprendentes (cf. BAKER: 1995). Estas teorias provocaram intensos debates sobre essa hierarquização, até porque se tornou difícil defender quer a exclusividade de umas, quer de outras. A principal vantagem desta abordagem parece ter sido o facto de provocar "fundamental debate about the interrelation between success and attitudes, verbal intelligence and linguistic competence" (HERMANN-BRENNECKE: 2000, 55), evidenciando o carácter complexo do processo de ensino-aprendizagem das línguas.

A "resultative hypothesis" desenvolve-se num quadro de contestação em relação à anterior e baseia-se na premissa que "experience of success influences attitudes to language, country and people" (idem, 53), embora admita que não é possível isolar a variável atitudinal das outras que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como o conhecimento prévio e as representações dos intervenientes na aprendizagem, por exemplo.

A chamada hipótese holística parece integrar as duas abordagens anteriores: por um lado, encara as atitudes como relação entre estímulos-respostas aprendidos, por outro, encara as atitudes como pré-condições ou predisposições para agir e o resultado da acção. A definição de atitude mais em voga desta abordagem é a de Allport, que remete para a dicotomia referida:

> "a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related" (ALLPORT: 1971, 13, cit. em HERMANN-BRENNECKE: 2000, 56).

Esta abordagem é a prova do carácter complexo do estudo das atitudes e da impossibilidade de as apreender com base em quadros teóricos delimitados. Desta consciencialização da complexidade das atitudes em situação de ensino-aprendizagem de línguas decorre a constatação de que a influência mútua e dinâmica das atitudes e do processo de ensino-aprendizagem requer uma interpretação holística, integradora de componentes afectivas e cognitivas.

Focalizando no ensino-aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras), partindo do pressuposto que "the status, value and importance of a language is most often and mostly easily (though imperfectly) mesured by attitudes to that language" (BAKER: 1995, 10), um número crescente de investigações tem tentado estabelecer correlações entre as atitudes dos alunos em relação ao(s) objecto(s)-língua(s) e seus correlatos (culturas, locutores) e o grau

de abertura para estabelecer contactos formais e informais com elas e sucesso-insucesso educativo em contexto escolar (por exemplo, BARTRAM: 2004; MACNAMARA: 1973; RYAN & GILES: 1982; ver GARDER: 1982 para uma síntese destes estudos). Inserem-se aqui, também os estudos acerca das atitudes para com o bilinguismo (cf. MATTHEY: 2000a) e os falantes/comunidades bilingues (por exemplo, BAKER: 1995; GROSJEAN: 1982; LÜDI: 1986; LÜDI & PY: 1995; WÖLCK: 1973) ou dialectais (cf. SHUY & WILLIAMS: 1973; WILLIAMS: 1973), o plurilinguismo e a comunicação intercultural (por exemplo, LADMIRAL & LIPIANSKY: 1989; SIMÕES & ARAÚJO e SÁ: 2004) ou línguas específicas (cf. BARTRAM: 2004, acerca das atitudes em relação ao Alemão; CARRANZA: 1982, em relação ao Espanhol e suas variedades; …).

De acordo com Carranza,

"language attitudes can contribute to sound changes, define speech communities, reflect intergroup communication, and help determine teachers' perceptions of students' abilities. It is evident that different language varieties occupy distinctive positions of perceived social status" (1982, 63).

É, pois, neste sentido, que surge o conceito de "language attitude" enquanto "an umbrella term, under which resides a variety of specific attitudes" (BAKER: 1995, 29), influenciadas por factores sócio-históricos, demográficos e institucionais (cf. BOURHIS: 1982, 61). Quando percebidas de forma negativa (falta de abertura para com as línguas, as variedades, os dialectos, …), as atitudes linguísticas são apelidadas de "preconceito linguístico", castrador da diversidade intra- e interlinguística e cultural, associado, muitas vezes, a preconceitos sociais e económicos (cf. BAGNO: 2000).

Na verdade, os estudos das atitudes nestes domínios são bastante semelhantes aos que se encontram na literatura das representações sociais e das imagens (que apresentaremos adiante), conforme fica corroborado na seguinte enumeração que nos coloca diante do seu âmbito de estudo: "language attitudes have also been examined in terms of language preferences, reasons for learning a language, language teaching, language groups and communities, uses of language, classroom processes in language lessons and parent's language attitudes" (BAKER: 1995, 23).

Os autores de estudos baseados no diagnóstico das atitudes e sua correlação com o ensino-aprendizagem, nomeadamente de uma língua em particular, concordam em afirmar o papel da atitudes positivas no sucesso do processo de aprendizagem, sendo um dos factores mais influentes nesse sucesso (cf. MACNAMARA: 1973, 36). Todavia, este autor contesta os estudos dessa natureza e relativiza o papel das atitudes no ensino-aprendizagem de línguas, argumentando que as mudanças linguísticas ocorrem, muitas vezes, à revelia das atitudes da população (idem, 37) e atribui um papel muito mais proeminente às motivações para comunicar em contextos, formais e informais, de uso da língua.

Nas palavras de Gardner, tentando sistematizar os estudos realizados nesta área:

"Many studies have investigated the relation between attitudes and achievement in a second language, others have studied the correlation between attitudes and perseverance in language study, while still others have considered the association between attitudes and classroom behavior. It must be emphasized that in all of these investigations, however, all that has been demonstrated

is that there is a relationship between attitudinal characteristics and the behaviour in question, and that such association are open to many possible interpretations" (1982, 133).

Sintetizando, "les études sur les attitudes se développent dans plusieurs directions, et explorent les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles impriment sur les locuteurs" (MOORE: 2001, 11; cf. DE PIETRO: 2005; GARDNER: 1982). Exemplos bastante claros são os estudos das atitudes em relação ao *code-switching* (cf. MONTES-ALCALÁ: 2000a) e em relação às práticas transcódicas da comunicação bilingues (cf. DE PIETRO: 2005), que evidenciam a influência determinante das atitudes no decorrer das interacções, ao considerarem aqueles comportamentos linguísticos como estigmatizantes ou não. Aqui, como a seguir também se verá na nossa resenha sobre a motivação, as atitudes são uma variável, entre outras, na previsão dos comportamentos linguísticos, sendo que, como nota Gardner, "attitudes influence behaviour and not determine it" (1982, 132),

Motivações na aprendizagem de línguas

Conhecendo a permeabilidade que caracteriza os conceitos em Ciências Humanas e depois da revisão de literatura do conceito anterior que a evidenciou, dizer que "motivation is a slippery notion" (KASPER & ROSE: 2002, 283) ou construto "multifaceted" (CHAMBERS: 1999, 13; DÖRNYEI: 2003a, 1) é quase tautológico. Todavia, uma aproximação a este conceito torna-se, aqui, também necessária, sobretudo porque, como notam alguns autores, assiste-se actualmente a um *boom* de estudos sobre a motivação, numa espécie de renascimento que prova a dinâmica e o florescimento desta área de estudos, ao nível dos aportes teóricos, das abordagens metodológicas e da emergência de novos temas de investigação (cf. DÖRNYEI: 2001; DÖRNYEI & KORMOS: 2000; GARDNER: 2001; SCHMIDT & ARAÚJO e SÁ: 2003).

Na verdade, desde os estudos que o começaram a tomar como termo com capacidades heurísticas, ao nível da análise e previsão de comportamento humano, com Skinner e o behaviorismo ou das teorias psicanalíticas, com Freud, o termo motivação foi ganhando diferentes acepções, enriquecendo-se e complexificando-se a cada nova abordagem (cf. CHAMBERS: 1999, capítulo 2), assim como as críticas e as polémicas sobre o seu estudo, particularmente em torno do modelo de Gardner & Lambert (1972), ao nível da investigação em LE. A excessiva complexidade e a inconsistência dos modelos teóricos desenvolvidos acerca da motivação (críticas retomadas e rebatidos por MASGORET & GARDNER: 2003) advêm, na opinião de Dörnyei, de dois aspectos fundamentais: por um lado, o facto de "motivation theories attempt to investigate nothing less than why humans act and think the way they do" (2003a, 1), cobrindo o largo campo da complexidade humana, e, por outro, o seu carácter multifacetado, sendo que "the exact nature of the constituent components activated in a particular situation depends greatly on contextual factors" (idem). Na nossa opinião, estes problemas advêm ainda de imprecisões ao nível dos próprios conceitos envolvidos, visível, por exemplo, na definição do termo "motivação" e das suas componentes,

aparecendo muitas vezes confundidos e/ou facilmente confundíveis, conforme visível no seguinte excerto:

"'Integrativeness, Attitudes toward the Learning Situation and Motivation' form 'Integrative Motivation'. As conceived in the socio-educational model of second language acquisition, integrative motivation is a complex of attitudinal, goal-directed, and motivational attributes. That is, the integratively motivated individual is one who is motivated to learn the second language (…)." (GARDNER: 2001)

Numa aproximação geral ao termo motivação, podemos considerar a definição proposta por Brown, que deixa antever uma tripla dimensão: afectiva, cognitiva e comportamental (cf. DÖRNYEI: 2000, 426):

"motivation is commonly thought of as an inner drive, impulse, emotion or desire that moves one to a particular action. Or, in more technical terms, motivation refers to "the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect" (Keller, 1983: 389)." (1994, 153)

Todavia, como notam Crookes & Schmidt (cf. 1991), e apesar dos anos volvidos em termos de investigação, os estudos que envolvem o termo motivação têm aglomerado várias outras componentes de uma "miscelânia afectiva" (sobretudo o termo "atitude") ou do "filtro afectivo" (cf. KRASHEN: 1981), que poderiam desempenhar um papel na aquisição, não ficando claro o papel da motivação no processo de aprendizagem. Além disso, este conceito é tratado e utilizado diferentemente entre investigadores e professores no terreno (ver MASGORET & GARDNER: 2003 sobre estas ambiguidades), o que dificulta a sua compreensão, delimitação e operacionalização em termos de práticas de ensino-aprendizagem. Na verdade:

"the term motivation has been used as 'a general cover term - a dustbin - to include a number of possibly distinct concepts, each of which may have different origins and different effects and require different classroom treatment' (McDonough, 1981, p.143)". (CROOKES & SCHMIDT: 1991, 471).

Ao nível do ensino-aprendizagem de línguas, a motivação pode ser entendida como "the primary impetus to embark upon learning, and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. (…) all those affects and cognitions that initiate language learning, determine language choice, and energise the language learning process" (DÖRNYEI: 2000, 425), sendo considerada pela generalidade dos autores como um dos factores que influenciam a aprendizagem, e, neste sentido, o seu sucesso ou insucesso (cf. CHAMBERS: 1999; ELLIS: 1985; GARDNER & LAMBERT: 1972; KASPER & ROSE: 2002; MASGORET & GARDNER: 2003; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT & VALLERAND: 2003; SPOLSKY: 2000), embora não seja clarificada em que circunstâncias essa influência ocorre. Nas palavras de Kasper & Rose, "motivation affects students' attention in processing specific pragmalinguistic features (…). Motivation has been related to learners' use of cognitive and metacognitive learning strategies, many of which involve how learners allocate attentional resources in processing input" (2002, 287). Ou, nas palavras de Masgoret & Gardner: "the

motivated individual exhibits many behaviors, feelings, cognitions, etc., that the individual who is unmotivated does not" (2003, 173).

Todavia, a relação entre as aquisições linguísticas e a motivação (espelhada, por exemplo, ao nível da atenção, da persistência, das expectativas e de processos meta-cognitivos do aprendente) não é linear e de tipo causa-efeito: se é verdade que as primeiras podem ser vistas como o resultado da segunda (motivação como processo), algumas investigações evidenciam justamente o contrário (motivação como produto). Neste sentido, o facto de os aprendentes alcançarem sucesso no processo de aprendizagem seria um dos factores que influenciaria positivamente as suas motivações (cf. CROOKES & SCHMIDT: 1991, 474; SPOLSKY: 2000).

Além disso, a motivação pode orientar-se para o processo de aprender (motivação global), para a situação de aprendizagem (motivação situacional) ou para a *performance* (motivação para a tarefa) (cf. ELLIS: 1985, 117, a partir de BROWN: 1981; DÖRNYEI: 2001; DÖRNYEI & KORMOS: 2000), de acordo com orientações instrumentais (que os autores identificam prioritariamente com a motivação extrínseca), que remetem para o valor utilitário/pragmático das aprendizagens, ou integrativas (consideradas mais próximas da motivação intrínseca), que remetem para o desejo dos aprendentes comunicarem, se inserirem em ou serem identificados com uma determinada comunidade linguístico-cultural, numa identificação psicológica e emocional que envolve predisposições interpessoais e afectivas, abertura e respeito (cf. GARDNER & LAMBERT: 1972, 3; CROOKES & SCHMIDT: 1991, para o impacto desta dicotomia nas investigações em Aquisição de LE; DÖRNYEI: 2003b, 4; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT & VALLERAND: 2003).

Todavia, mais uma vez os estudos não são consensuais, nem acerca do papel da motivação nas aquisições em línguas, nem do papel de cada uma das orientações acima distinguidas no sucesso dessas aquisições: alguns estudos defendem que as primeiras, instrumentais, teriam um valor preponderante (por exemplo, RAHMAN: 2005), ao passo que outros defendem explicitamente o papel inalienável das orientações integrativas (por exemplo, DÖRNYEI & CSIZÉR: 2002; MASGORET & GARDNER: 2003).

Sintetizando:

"Althought motivation according to Gardner is partly a set of individual difference variables with integrative motivation as its focal category, it also comprises such social-psychological factors as beliefs about intergroup relations between language communities, informal versus formal learning environment, and language learning success." (KASPER & ROSE: 2002: 283-284)

Trata-se, como vimos a propósito do conceito anteriormente estudado, de um factor dinâmico, mutável e cuja alteração pode ocorrer durante o processo de aprendizagem (cf. DÖRNYEI: 2003b, 17; DÖRNYEI & CSIZÉR: 2002) e em estreita relação com os outros factores, como o sexo, a idade, a situação de aprendizagem, ou outros factores sociais e afectivos, como a auto-estima e a autonomia, por exemplo (cf. CEBERIO: 2004). Estes factores são agrupados em duas categorias: os relativos às especificidades da situação de aprendizagem (por exemplo, a gestão do processo de aprendizagem pelo aluno, o tipo de trabalho proposto e realizado) e os relativos às experiências anteriores do aprendente (cf. DÖRNYEI & CSIZÉR: 2002, 424). Por seu lado, o modelo sócio-educacional de Gardner

propõe uma relação entre atitudes e motivação no processo de aprendizagem, sendo que os efeitos invisíveis das atitudes se evidenciariam nas aquisições através das motivações dos aprendentes:

"integrativeness and attitudes toward the learning situation are two correlated variables that support the individual's motivation to learn a second language, but that motivation is responsible for achievement in the second language. This conceptualization implies that integrativeness and attitudes toward the learning situation are related to achievement in the second language, but that their effect is indirect, acting through motivation". (MASGORET & GARDNER: 2003, 169-170)

Deste modo, a motivação, encarada numa perspectiva que entende o ensino-aprendizagem de línguas de uma forma holística e complexa pelo facto de ser um processo "socially and culturally bound" (DÖRNYEI: 2003b, 4; também DÖRNYEI: 2001), não é reduzida a um factor isolado nesse processo e aparece como variável multidimensional, analisável a diferentes níveis (cf. CROOKES & SCHMIDT: 1991, 484-496; DÖRNYEI: 2003b): a um nível micro, de tipo cognitivo, onde assumem particular relevância os processos meta-cognitivos dos aprendentes; ao nível da sala de aula (por exemplo, ao nível das actividades, dos materiais e das expectativas dos aprendentes); ao nível curricular, tendo em conta a relação entre o *design* metodológico e o conjunto de conteúdos a ensinar, por um lado, e as expectativas e os interesses dos aprendentes, por outro; e ao nível extra-escolar, relacionado com a aprendizagem da LE ao longo da vida em contextos informais, supondo um *continuum* de motivação (direcção, persistência, …) para se envolver em situações de comunicação com potencial de aprendizagem. Masgoret & Gardner, no seu estudo meta-analítico, revelam a necessidade de ter em conta os factores macro-contextuais, de nível geopolítico, considerando que estes enformam as atitudes, as motivações, as imagens e representações sociais[74].

Como referem Crookes & Schmidt, sintetizando os trabalhos relacionados com a motivação:

"the relationship between affective factors and motivation, on the one hand, and language learning, on the other, may be 'an unstable nonlinear function that varies greatly across individuals, contexts, and learning tasks'." (1991, 473)

Neste sentido, vista do ponto de vista social, a motivação predispõe o sujeito para estabelecer relações inter- e extragrupais, sendo um factor considerável para explicar o sucesso ou insucesso da comunicação, nomeadamente, intercultural e plurilingue, embora este não tenha sido, até ao momento, um campo de estudo privilegiado da motivação, seus factores e efeitos[75]. Ao nível do estudo dos EIP, faz sentido pensarmos a motivação "in terms

[74] Este entendimento evidencia o que temos vindo a delinear: uma concepção de relação entre o sujeito e o ambiente/sociedade, na linha de Bronfenbrenner, que sublinha, por um lado, a capacidade do sujeito se adaptar às condições do ambiente, ao mesmo tempo que é agente de criação e de mudança e, por outro, a compreensão dos factores geopolíticos como influenciadores do modo como o ser humano e o ambiente se relacionam, o que passa, no caso das nossa análise, pelas atitudes e motivações que desenvolve e pelas representações que verbaliza a propósito das línguas, da sua aprendizagem e das situações de utilização com falantes nativos ou aloglotas.

[75] Como excepção, Ceberio (2004) elabora um estudo decorrente da participação dos seus estudantes numa sessão do projecto Galanet (www.galanet.be), focalizando-se nas práticas plurilingues *on-line* que possibilita,

of choice, engagement, and persistence, as determined by interest, relevance, expectancy, and outcomes" (CROOKES & SCHMIDT: 1991, 502).

No caso do nosso estudo, assume particular interesse o conceito de "willingness to communicate" (cf. DÖRNYEI: 2001, 51; DÖRNYEI: 2003b, 12; DÖRNYEI & KORMOS: 2000), expressão oriunda dos estudos sobre aquisição e desenvolvimento da LM e que os autores fizeram migrar para o campo de estudos das LE. No caso de EIP, enquanto marca de motivação, essa expressão chama a atenção para o papel do contexto social em qualquer actividade humana e pode ser definida como "readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" (MaCINTYRE, CLÉMENT, DÖRNYEI & NOELS: 1998, 547, citado em DÖRNYEI: 2003b, 13). No nosso caso, através de múltiplas línguas e linguagens. Tomar em consideração este entusiasmo e prontidão para comunicar implica assumir o papel de múltiplas variáveis linguísticas e psicossociais, como a auto-confiança, o desejo de afiliação a outra pessoa ou grupo, motivação e atitudes interpessoais e intergrupais, o papel da situação social, a competência e experiência comunicativas e múltiplos traços de personalidade (cf. DÖRNYEI: 2003b, 13).

Por outro lado, o facto de nos debruçarmos sobre o estudo de chats plurilingues pode colocar-nos perante outros dois indicadores de motivação: a motivação para a tarefa e a motivação para usar estratégias de aprendizagem (e comunicação) em situações não-formais. A primeira incluiria o comprometimento dos sujeitos com a tarefa e com a sua evolução e a mobilização de mecanismos de auto-regulação da comunicação, evidenciando que "while learners are engaged in *executing* a task, they continuously *appraise* the process, and when the ongoing monitoring reveals that progress is slowing, halting, or backsliding, they activate the *action control* system to 'save' or enhance the action[76]" (DÖRNYEI: 2003b, 16). A motivação para usar estratégias de aprendizagem, isto é, para utilizar voluntariamente técnicas que potenciem uma aprendizagem efectiva, embora difícil de averiguar, pode ser vislumbrada no uso de estratégias metacognitivas e metacomunicativas, que dão conta do processo de auto-regulação da aprendizagem (DÖRNYEI: 2003b, 17).

Imagens, representações e estereótipos na aprendizagem de línguas e nos EIP

O conceito de representação, considerado sinónimo de imagem por Araújo e SÁ & Pinto (2004; ver ainda PINTO: 2005), é entendido como "conceito nómada" e *carrefour*[77]: nómada porque se move na esfera de diferentes campos de estudo das Ciências Humanas (Antropologia, Filosofia, Linguística, Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística e, mais recentemente, a Didáctica das Línguas); *carrefour* porque, decorrente do primeiro adjectivo, nele se cruzam perspectivas teóricas e metodológicas das diferentes áreas disciplinares (cf.

---

distinguindo as motivações dos alunos relativas ao contexto de comunicação e as motivações relativas às aquisições plurilingues em contexto de intercomunicação romanófona.

[76] O itálico é do autor.

[77] Estas características são consideradas, na linha de Boaventura de Sousa Santos, como características de um paradigma emergente da ciência que "incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarerm para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem" (1987, 48). A estas características, Zarate chama "declinações" do conceito (1997, 5), já que, nas suas palavras, "les notions ne traversent pas les frontières sans infléchir leur identité, voire sans changer de nom" (idem, 6), até porque "les notions se transforment, évoluent et induisent une dynamique" (idem).

FLAMENT: 1989; PORCHER: 1997; PY: 2004; VALA: 2000), cobrindo uma vasta gama de fenómenos e processos (cf. GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 59). Estas duas características justificam, de algum modo, o carácter impreciso e pouco consensual deste conceito e a sua confusão com outros termos de fronteira, como estereótipo[78] ou crença. De qualquer forma, os diferentes estudos que se debruçam sobre ele são consensuais em afirmar que, enquanto produtos sociais colectivos tornados visíveis no discurso e sendo mutáveis e moldáveis *pelas* e *através das* diferentes actividades discursivas (cf. COSTE: 1997a; COSTE: 2001c; CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001; De SALINS: 1999; FLAMENT: 1989[79]; JODELET: 1989; KRAMSCH: 1997; MOORE: 2001; MOSCOVICI: 1981; MÜLLER: 1998; PY: 2004), as representações mostram o saber relativo ao senso comum e a capacidade dos sujeitos generalizarem os fenómenos sociais e os transformarem em esquemas cognitivos (cf. AMOSSY & HERSCHBERG PIERROT: 1997; KRAMSCH: 1997, 78) e de, assim, tornarem o mundo mais facilmente cognoscível e explicável[80], colocando em evidência o papel interpretativo e accional que preside à sua elaboração[81] e actualização discursiva (cf. COSTE: 1997a; DE PIETRO & MULLER: 1997; GUIMELLI: 1994; JODELET: 1989; MOSCOVICI: 1981; PY: 2004; VALA: 2000; YANAPRASART: 2002; ZARATE: 1995). Sintetizando, as representações assumem-se como objecto e como expressão de um sujeito actor e autor social e desempenham uma tripla função: explicação e orientação dos comportamentos individuais e das relações sociais, diferenciação de grupos (pela impressão de direcção às relações intergrupais) e comunicação, enquanto sistema de categorização e interpretação colectivo e partilhado (cf. VALA: 2000). Neste sentido, a representação seria a "passerelle entre le monde individuel et le monde social" (MOSCOVICI: 1989, 99) e, nas palavras de Py, uma "microthéorie 'économique' en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application" (2004, 8).

O estudo das representações é considerado, neste sentido, uma revalorização do senso comum (cf. JODELET: 1989, sobre a inserção das Representações Sociais na epistemologia do senso comum), numa concepção de saber-fazer científico que Boaventura de Sousa Santos insere no novo paradigma investigativo, segundo o qual todo o saber científico visa constituir-se em senso comum. Neste sentido, se "todo o conhecimento científico é autoconhecimento" (SOUSA SANTOS; 1987, 52), então conhecer os Outros e as

---

[78] A este respeito, Moore esclarece que "les difficultés rencontrées pour cerner les représentations tiennent sans nul doute aussi à la perméabilité des frontières entre les notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s'entremêlent et se superposent.» (2001, 9). Uma tentativa de desambiguação foi recentemente levada a cabo por Susana Pinto, na tese de mestrado intitulada "Imagens das Línguas Estrangeiras de alunos universitários portugueses", realizada no âmbito do projecto "Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue", ambos sob a orientação de Maria Helena de Araújo e Sá. O último destes projectos é um projecto Sapiens, atribuído através dos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3 do Pocti - Programa Operacional "Ciência, Tecnologia, Inovação", do QCA III.

[79] Este autor distingue o "núcleo central" e os "esquemas periféricos" das representações, que constituem a identidade do conceito, sendo que os últimos são mais permeáveis a alterações ao nível das práticas sociais.

[80] A este respeito afirmam DE PIETRO & MULLER que "les représentations, comme les pratiques, sont constitutives de la réalité sociale qu'elles contribuent à façonner" (1997, 26).

[81] Zarate vai ainda mais longe ao questionar "ne faut-il pas plutôt dire qu'il n'y a de réalité sociale qu' àtravers les representations qui y circulent?" (1997, 7), mostrando o carácter constituinte e estruturador das representações na realidade. Na mesma linha, Porcher afirma que "les apparences font partie de la réalité" (1997, 22).

relações inter- e extragrupais que os sujeitos estabelecem (e de que as imagens e estereótipos são um lugar de visibilização) é uma forma de aceder a esse conhecimento, um conhecimento prático e pragmático que "não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir". Assim enquadrado, o senso comum que se vislumbra nas imagens e estereótipos "reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante" (idem, 56). Podemos ainda associar este conceito, ao nível filosófico, à teoria do "rootedness of our cognitive accomplishments" de Habermas (1992: 7), segundo a qual os sujeitos não existem fora da sociedade e é a sua participação na vida social que desenvolve a sua consciência individual, tornando todo o conhecimento um produto social.

Ao nível da DL, o conceito de representação, frequentemente tomado como sinónimo de imagem – como aqui faremos – e dificilmente separável do de estereótipo[82], surge como noção-chave de estudos que pretendem compreender a sua influência na comunicação intercultural e no ensino-aprendizagem de línguas, sendo considerado, portanto, um conceito que dá conta de *a prioris* constituintes da interacção, no sentido em que constitui "un outil nécessaire à l'anticipation des conduites et des rôles avant la rencontre" (YANAPRASART: 2002, 60). Mais especificamente, nos estudos em DL, este conceito pretende dar conta das relações que os aprendentes estabelecem com as línguas em estudo e com a comunicação e como se posicionam em relação às ofertas e aos currículos linguísticos escolares (cf. CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE: 1993; CASTELLOTTI & MOORE: 2002), bem como das funções que assumem no decurso da interacção: suporte das trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos, marcadores de identidade (cf. DE PIETRO & MULLER: 1997; DEPREZ: 1997; ver ainda ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2004 para uma resenha dos estudos nesta área, particularmente dos seus enfoques de análise). Destes estudos, ressalta que "as imagens estão ancoradas em processos cognitivos, discursivos, socio-históricos e identitários, próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade" (ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2004), sendo pressentida uma grande diversidade de agentes/factores da sua construção, nomeadamente identitários, sócio-económicos, sócio-linguísticos, culturais e políticos, hierarquização das línguas no mercado, os discursos e as práticas escolares (cf. ibidem; ver também CANDELIER: 1997; DE PIETRO: 1995; DEPREZ: 1997; WYNANTS: 2002; ZARATE: 1995; ZARATE: 1997). Claro que, sendo as imagens objectos mutáveis, as conclusões dos seus estudos são contextualizadas e têm, por isso, uma validade historicizada e geográfica, como deixa antever a citação de Perrefort:

---

[82] Entendemos estereótipo como forma simplificada e cristalizada de representações/imagens (BOYER: 1997; POIRIER: 1988), com a capacidade de serem transferidos e reutilizados em contextos diferentes, "afin que l'on puisse rendre compte de rencontres différentes en gardant sa cohérence idéologique." (POIRIER: 1988, citado em CAIN: 1995, 7). Esta definição e seus pressupostos parecem ser corroborados pelo facto de "estereotipada" aparecer commummente como adjectivo associado aos substantivos "representação" e "atitude". Pensamos, pois, que são os mesmos processos que estão na origem de uns e de outros e que a natureza dos dois conceitos é bastante similar. Embora Moscovici elabore uma distinção entre representação, imagem e estereótipo (1989), sendo a imagem um conceito mais sensorial do que representação e, portanto mais individualizado, ligado à percepção e entendendo que o estereótipo será uma redução da representação e da imagem (ver ainda BOYER: 1997), decidimos, no âmbito do nosso trabalho, usar representação e imagem como equivalentes, dada a dificuldade de distinguir a esfera individual e social a que Moscovici se refere na sua distinção.

"L'analyse des représentations ne peut être isolée de l'univers culturel historique de leur production et si nous voulons comprendre les images et les fonctions attribuées aux langues et aux comportements langagiers, nous devons nous intéresser au contexte socioculturel dans lequel elles circulent" (2001, 131).

Se pensarmos agora na relevância que o estudo das representações assume no âmbito da DL (cf. PY: 2004), facilmente compreenderemos que, se é no discurso que as representações circulam e se é através dele que se reconstroem e se reavaliam, então elas estão no centro das actividades discursivas, inclusive em aula de línguas, onde, mais do que em qualquer outro lugar, se fala *na* língua e se fala *da* língua e onde as representações de si e do Outro se situam no centro do ensino-aprendizagem, consciente ou inconscientemente (cf. PORCHER: 1997, 20), sendo parte integrante do "currículo oculto" no ensino-aprendizagem de línguas. Paralelamente, se o ensino de uma LE deve representar uma pragmática intercultural (cf. DE PIETRO & MULLER: 1997; ver também ZARATE: 1995), no sentido em que deve favorecer os contactos entre interlocutores que falam diferentes línguas, então torna-se de grande importância conhecer a relação que os aprendentes estabelecem entre as representações do Outro e de si mesmo, das línguas e dos seus interlocutores, de forma a promover o conhecimento mútuo e a desmistificar crenças que podem funcionar como potenciais barreiras à comunicação intercultural e à aprendizagem (cf. BYRAM: 1997a; CASTELLOTTI & MOORE: 2002; GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b; PY: 2004; ZARATE: 1995). Conhecê-las é, pois, fundamental já que "cette image, souvent stéréotypée, de l'autre que nous essaierons ici de cerner, (…), discrète, elle s'insinue dans les discours quotidiens de la salle de classe, dans les "coulisses" de l'enseignement" (DE PIETRO & MULLER: 1997, 25), sendo necessário "observer comment de telles représentations peuvent fonctionner et circuler, comment elles sont partagées, reproduites, non seulement entre les élèves, mais avec la complicité parfois des enseignants eux-mêmes!" (ibidem, 29; ver também MATTHEY: 2000a). Tal necessidade acentua-se pela convicção de que é *na* e *através da* interacção que as representações se relativizam e que se criam distâncias em relação a elas, mas também que é *na* e *pela* interacção que outras representações surgem, são partilhadas e se "propagam" (cf. COSTE: 1997a, 106). A este respeito, as palavras de GOHARD-RADENKOVIC *et al* explicitam de forma inequívoca o que até aqui fomos entretecendo:

"L'enseignement des langues, de par sa nature même, incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et détient de ce fait une part importante de médiation dans les interactions avec les membres des autres cultures" (2003b, 37).

Ainda neste âmbito, área em que o estudo das representações se tem desenvolvido de forma bastante proveitosa ao serviço de uma educação plurilingue e intercultural (cf. CASTELLOTTI: 2002) e, mais especificamente, ao nível da organização e das escolhas linguísticas nos *curricula*, Dabène (1997) salienta que as línguas possuem um duplo estatuto, formal e informal, sendo que é com base no segundo que determinada LE é ou não valorizada e que a sua aprendizagem é mais ou menos procurada e fomentada. Os critérios sobre os quais se constroem as representações sociais acerca das línguas - a autora refere-

se a imagens neste estudo - podem ser de ordem económica, social, cultural, epistémica ou afectiva, estando veiculados ao estatuto, prestígio e poder em cada uma dessas áreas.

Ora, sabendo-se que "le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par consequent sur leurs conduites d'apprentissage" (DABÈNE: 1997, 22; ver também BOYZON-FRADET: 1997; CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE: 1993[83]; CANDELIER: 1997; DEPREZ: 1997; GRANDCOLAS & VASSEUR: 1997; MATTHEY: 1997; MOORE: 2001; PAGANINI: 1994; ROUAULT: 2001; VASSEUR & GRANDCOLAS: 1997), é de acordo com a imagem da LE que os sujeitos investem mais ou menos esforço e interesse na sua aquisição (a autora cita, como exemplo, o caso da aprendizagem das LV, em que os aprendentes se contentam com um nível de *performance* normalmente baixo, por as considerarem fáceis) e daí a necessidade de promover um ensino baseado nas imagens e estereótipos dos aprendentes (cf. CASTELLOTTI & MOORE: 2002), dos professores (cf. MULLER & DE PIETRO: 2001) ou, conforme parecem apontar Grandcolas & Vasseur, de aprendentes e de professores/formadores (1997). Castellotti resume estas convicções do seguinte modo:

"le poids des paysages didactiques et des représentations des langues et de leur apprentissage pèse lourdement (…) sur l'état d'esprit dans lequel un élève aborde une nouvelle langue et sur la manière dont il sera capable d'accepter la légitimité même des activités proposées" (2003c, 86).

Por seu lado, Zarate crê que a noção de representação permite ultrapassar a oposição entre duas formas de abordar a cultura estrangeira (uma que vai ao encontro da cultura do aluno, valorizando-se as semelhanças, e outra que "apaga" as diferenças e incompatibilidades que as separam), além de problematizar o espaço entre as duas culturas em contacto em sala de aula, fora de uma relação exclusivamente bipolar (1995a e 1995b; KRAMSCH: 1999).

Na sequência de tudo o que até aqui dissemos, poderíamos concluir que (re)conhecer as representações e os estereótipos das LE em contexto escolar ajudaria a descortinar a abertura dos alunos face à diversidade e o seu grau de relativismo linguístico e cultural e até antecipar comportamentos em EIP, uma vez que a escola funcionaria, neste contexto, como microcosmos onde se podem evidenciar fenómenos sociais mais alargados e, de forma mais específica, a construção de relações interpessoais e intergrupais nas suas práticas quotidianas (cf. ALARCÃO: 2001; CHAMBERS: 1999; GILLY: 1989). Nas palavras de GILLY:

"le champ éducatif apparaît comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein de groupes sociaux, et nous éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l'objet de leur représentation." (1989, 384).

[83] A título de exemplo, os autores referem que "l'Anglais, par delà les differences nationales est une langue dont le choix est essentiellement determiné par les attentes pragmatiques et rationnelles, qui laissent peu de place à des considerations esthétiques et émotionnelles" (1993, 68).

Que relação entre representações, atitudes e motivações?

Os conceitos que fomos chamando para explicitar a dimensão sócio-afectiva do nosso modelo de análise, atitude, motivação, representação, imagem e estereótipo, e sem nos referirmos a outros que enriqueceriam esta análise do domínio afectivo[84] (valores, crenças, interesse, gosto, auto-estima, preferência, ansiedade[85], emoção) mas que não desenvolvemos do ponto de vista teórico por considerarmos que aparecem muitas vezes associados aos primeiros, numa relação de estreita dependência com eles, têm afinidades e diferenças várias, muitas vezes tornadas invisíveis devido às orientações metodológicas seguidas nos diferentes estudos ou consideradas irrelevantes por remeterem, em última análise, para os mesmos indicadores: a inclusão do sujeito no centro dos processos interaccionais e vivenciais em que se encontra envolvido e a complexidade dos processos sociais, culturais e mentais envolvidos na aquisição da linguagem e das línguas. Neste sentido, não deixa de ser significativo que muitas das obras de referência sobre o ensino-aprendizagem de línguas incluam capítulos amplamente dedicados às "variáveis individuais da aprendizagem", como são comummente chamados (por exemplo ELLIS: 1985; KASPER & ROSE: 2002; O'MALLEY & CHAMOT: 1995; SPOLSKY: 1989; STERN: 1983), incluindo nessa amálgama muitos dos conceitos que acima aglomerámos.

Porque é que estes conceitos surgem sempre tão imbricados, apesar da sua aparente identidade e pertença epistemológica (cf. MORISSETTE & GINGRAS: 1993)? Para avançar uma resposta e antes de tentarmos traçar algumas diferenças entre esses conceitos, concordamos com Doise quando afirma que "la psychologie sociale n'a guère construit de concepts qui permettent d'articuler les fonctionnements cognitifs individuels avec des dynamiques sociales plus vastes auxquelles participant les individus" (1989, 247). Assim, o autor, depois de reconhecer o longo percurso do termo "atitude" na Psicologia Social (que ascende a 1918), admite que, com o passar do tempo, atitude continuou a ser um termo geral para designar um vasto conjunto de estudos, os das opiniões e os dos estereótipos (cf. idem, 247).

Parece-nos claro que, apesar de algumas diferenças ao nível dos quadros teóricos e limites epistemológicos dos diferentes conceitos, vários são os pontos de contacto entre eles:

- admitem uma dimensão pessoal e outra social, que se interpenetram e se influenciam mutuamente;

[84] Para aprofundar estas questões, ver J. Arnold (1999) e M. Daubney (2004).

[85] As questões relativas à natureza e origem da ansiedade (às vezes como sinónimo de inibição), nomeadamente em situação de ensino-aprendizagem de LE, são amplamente estudadas pelo grupo de Gardner, em grande parte associadas aos estudos sobre motivação (por exemplo, MacIntyre & Gardner: 1991a, para uma meta-análise dos trabalhos realizados sobre ansiedade e MacIntyre & Gardner: 1991b, para uma explicitação das "ansiedades" linguísticas, em LM e em LE). Para uma revisão e actualização destes estudos, ver M. Daubney (2004). Os estudos sobre a ansiedade parecem partir do pressuposto que "anxiety poses several potential problems for the student of a foreign language because it can interfre with the acquisition, retention, and production of the new language" (MaCINTYRE & GARDNER: 1991a, 86). Todavia, Daubney, no seu trabalho, distingue entre "debilitating and facilitating anxiety" (2004: 64), sendo a primeira considerada limitadora e produtora de comportamentos de evitamento por parte do aluno e a segunda operacional e impulsionadora da aprendizagem.

- são influenciados por factores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos (temporais, históricos, geográficos, sócio-económicos e sócio-políticos…);
- remetem para variáveis que pré-existem ao comportamento, que o influenciam e que são recursivamente influenciados por ele (são, simultaneamente, *input* e *output*);
- ancoram a sua origem e mutabilidade nas relações interpessoais e em práticas discursivas sociais quotidianas;
- inventariam as mesmas funções: cognitivas, afectivas e comportamentais.

Ao nível do ensino-aprendizagem, nomeadamente de línguas, e dos EIP, são também numerosos os pontos de contacto entre as definições das diferentes teorias que enformam esses conceitos:

- são factores importantes para determinar a sucesso ou insucesso do evento;
- são elementos independentes dos efeitos das aptidões;
- são factores influenciáveis pelo contexto em que ocorre o evento de ensino-aprendizagem e de comunicação;
- são factores caracterizados pela sua natureza dinâmica, variabilidade temporal e pela possibilidade de serem alterados.

Neste sentido, tendo em conta o carácter ambíguo das relações que se podem traçar entre esses conceitos, ora de hiponimia ora de hiperonimia, às vezes de sinonímia, outras vezes de termos de fronteira (ou "relação solidária", expressa em termos de rede de conceitos ou de outras relações lógicas), a verdade é que é difícil compreender a especificidade de cada um deles[86]. Vejamos, com a ajuda de alguns excertos e referências da nossa revisão bibliográfica, como os diferentes autores relacionam os diferentes conceitos:

- atitude como hiperónimo de representação: "attitude as set of beliefs[87] that the learner holds towards members of the target language group (…) and also towards his own culture" (BROWN: 1981, cit. em ELLIS: 1985, 117);
- atitude como hiperónimo de estereótipo: "Stereotypes are normally considered of as a *specific expression of attitudes*; they entail an agreement between members of a single group on certain characteristics, which are accepted as a valid, discriminating means of describing the difference of other groups (the outsider) (TAJFEL: 1981, 115, em CASTELLOTTI & MOORE: 2002); "une forme spécifique de verbalisation d'attitudes,

[86] Fica-nos ainda a ideia, decerto intuitiva mas ancorada na nossa selecção e revisão bibliográfica, que os estudos francófonos tendem a preferir o termo atitude, ao passo que os anglófonos têm tendência para privilegiar estudos sobre a motivação, o que explicaria alguma indeterminação conceptual destes dois conceitos. De qualquer forma, um estudo mais exaustivo nesta área seria necessário para corroborar a intuição que agora avançamos.

[87] De notar que crença e representação aparecem muitas vezes como conceitos sinónimos. É neste sentido que aqui transcrevemos esta definição.

caractérisée par l'accord des membres de l'endo-groupe autour de certains traits saillants, adoptés comme valides et discriminants" (TAJFEL: 1981, 115);

- motivação como hiperónimo de atitude: o modelo de Williams and Burdens entende as atitudes como factores internos de motivação (1997);
- representação como hiperónimo de atitude: Moscovici (1961) considera as atitudes como uma das dimensões constitutivas das representações sociais, a par da informação e do campo de representação; "Les représentations sociales peuvent être organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes" (1989, 36); "Une autre type de représentations (…) a fait également l'objet de nombreux travaux sous les appellations d'attitude" (BOYER: 1997, 22); Billiez & Millet consideram as atitudes como uma dimensão avaliativa das representações (2001, 36) e Seca entende as representações como um sistema de saberes práticos (opiniões, imagens, atitudes, preconceitos, estereótipos, crenças) gerados na interacção (2001, citado em GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 59);
- representação como hiperónimo de estereótipo: "emergência das representações (particularmente os estereótipos)" (Comission française pour l'UNESCO: 1995, 324); "Le stéréotype, appréhendé comme 'la cristallisation d'un élément' est ainsi un bon indicateur à l'intérieur de l'ensemble plus large des représentations sociales qui constituent elles, des 'univers d'opinions' (MAISONNEUVE; 1989: 146, citado em MOORE: 2001); "Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, qui fonctionnent dans la mémoire commune, images auxquelles adhèrent emblématiquement certains groupes." (MOORE: 2001, 16);
- relação de sinonímia entre estereótipo, representação e atitude: na obra de 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, De Pietro usa indistintamente os termos estereótipo, representação e atitude;
- relação de sinonímia entre representação e atitude: segundo Castellotti & Moore, representação e atitude são conceitos gémeos, ambos vêm da Psicologia Social, e eles "overlap considerably and are sometimes used interchangeably" (2002, 7);
- relação de sinonímia de atitude e motivação: "attitude or motivation to learn a language was found to be independent of language aptitude" (BAKER: 1995, 33);
- relação de fronteira entre atitude e estereótipo: Moore distingue atitude como marca das orientações sobretudo individuais e estereótipo como marca da adesão de um grupo acerca de traços subjectivos que avaliam um objecto, concluindo que "les attitudes d'un sujet ne sont pas nécessairement dépensantes des stéréotypes affichés par l'ensemble du groupe auquel celui-ci affirme son rattachement" (2001, 15);
- relação de fronteira entre motivação e atitude: no modelo de Gardner (1985, cit. em DÖRNYEI: 2000, 426) as motivações e as atitudes fazem parte das orientações integrativas da aprendizagem; "la force d'une motivation dépend de l'état du besoin. Par là même les motivations apparaissent, disparaissent et réapparaissent. Une attitude n'est pas caractérisée par un état de besoin, mais renvoie simplement à la vraisemblance qu'un type donné de motivation (…) voie le jour" (…). L'attitude persiste, et non la motivation, bien que cette dernière puisse se reproduire" (NEWCOMB: 1970, 58-59, cit. em THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993, 19; cf.CHAMBERS: 1999); "les motivations représentent des

forces plus précises que les attitudes: elles s'appuient sur ces dernières et sur les besoins" (THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993, 19); "la motivation résulte de l'interaction entre le besoin et l'attitude" (THOMAS & ALAPHILIPPE: 1993, 19); "both attitudes and motives refer to latent dispositions affecting the directionality of behaviour, but not to external behaviour itself (…) Motives have an existing drive state, attitudes do not, although attitudes may produce drives. (…) Attitudes are object specific, motives are goal specific" (BAKER: 1995, 14).

Depois desta breve exemplificação do que constituiu o nosso confronto com os conceitos, que mostra "la perméabilité des frontières entre [la notion de représentation et] les notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s'entremêlent et se superposent" (MOORE: 2001, 9), devemos concordar com Ellis quando conclui que

"it is clear that there is no general agreement about what precisely 'motivation' and 'atitudes' consist of, nor of the relationship between the two. This is entirely understandable given the abstractness of these concepts, but it makes it difficult to compare theoretical propositions." (1985, 117)

Todavia, mais do que encarar todos estes conceitos separadamente, parece mais produtivo, do ponto de vista heurístico e para aceder à dimensão sócio-afectiva dos sujeitos envolvidos em situações de EIP, conceptualizá-los como um todo que constitui um construto ainda mais complexo: o sujeito enquanto ser sócio-afectivo.

Partindo deste pressuposto e tendo em conta o que foi referido na revisão teórica dos conceitos, preferimos utilizar o termo motivação quando está pressuposta a orientação do sujeito para determinada acção (por exemplo, motivação para aprender línguas estrangeiras, já que "motivation refers to goal-directed behavior", MASGORET & GARDNER: 2003, 173), atitude quando nos centramos na relação do sujeito com determinado objecto (por exemplo, atitudes para com as línguas estrangeiras ou determinada língua, em particular, por considerarmos que atitude é uma reacção avaliativa em relação a um objecto) e representação/imagem e estereótipo quando nos referimos ao posicionamento interpretativo e categorizador dos sujeitos em relação a determinado objecto ou acção, geralmente designado colectivamente, muitas vezes através de metonímia (uma característica torna-se identificadora do todo) ou de sinédoque (um representante é tomado como exemplar de um grupo mais largado). Neste sentido, parece-nos que as atitudes e motivações, enquanto pré-existentes ao EIP e influenciadoras do seu decurso (por exemplo, a vontade de interagir em chat, numa língua considerada bonita), podem ser visíveis nas manifestações discursivas de auto- e hetero-representações acerca das línguas e dos locutores em presença, das culturas, da situação de comunicação, de si mesmo e das suas competências enquanto interlocutor, falante de línguas e mediador. Neste sentido, entenderemos as imagens/representações enquanto "microthéories [qui] ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours[88], qu'il s'agisse d'une activité technique (prendre

[88] Note-se que esta definição deixa cair a distinção entre esfera individual e social em que se baseava Moscovici.

une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion)" (PY: 2004, 8). Aceitaremos ainda como pressuposto de base que "une même RS [représentation sociale] peut exprimer une conviction, voire servir de maxime de comportement, ou plus modestement de simple référence ou de convention utile ou même nécessaire à l'interprétation de certains énoncés ou comportements" (ibidem, 11).

Esta distinção, ainda que limitada, permite-nos avançar no nosso estudo e compreender porque nos centraremos sobretudo no tríptico "representação/imagem e estereótipo": a sua natureza eminentemente discursiva e dialógica (mais particularmente, a forma como emergem e são negociadas na interacção) é mais coerente com o tipo de encontro intercultural sobre o qual nos debruçamos e com o discurso que analisaremos.

3.1.2 Representações e co-construção do imaginário dialógico nos EIP

Falar dos fenómenos de representações implica, em primeiro lugar, ter em conta o papel primordial da comunicação já que esta é o vector de transmissão da linguagem (ela também portadora de representações e instrumento privilegiado de categorizações, segundo PY: 2004), incidindo nos aspectos estruturais e formais do pensamento social, e, em segundo lugar, compreender que a linguagem concorre para criar representações que, ancoradas numa energética social, se tornam pertinentes para a vida prática e afectiva dos sujeitos (cf. JODELET: 1989, 66; PY: 2004). Na perspectiva de L. Gajo, implica ter em conta uma dupla perspectiva: a da verbalização das representações como prática situada e a do entendimento das práticas como potencialmente ligadas à dinâmica das representações (cf. 1997).

Do ponto de vista da análise de EIP, considera-se que as representações e estereótipos, sendo inevitáveis e até indispensáveis (cf. AMOSSY & HERSCHBERG PIERROT: 1997, 43; PORCHER: 1997, sobre a inevitabilidade das representações sociais), influenciam a comunicação intercultural e, de certa forma, condicionam o encontro com o diverso, podendo determinar a intercompreensão entre os interlocutores, objectivo comunicativo por excelência, quer se trate ou não de comunicação plurilingue. Neste sentido, "les représentations stéréotypées de l'Autre traversent inévitablement le vécu de la rencontre" (AMOSSY & HERSCHBERG PIERROT: 1997, 42) ou "les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation, régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales" (JODELET: 1989, 41). Neste sentido, este "déjà-là" pré-existente ao encontro com o Outro influencia o processo e o sucesso do contacto intercultural e, por sua vez, o (in)sucesso desse encontro reconstruirá, atenuando ou corroborando, as representações iniciais (cf. OESCH-SERRA: 1995, acerca da reformulação da percepção do Outro e da evolução dos estereótipos em situação de migração na Suíça).

Uma perspectiva original nesta área e, de certa forma dissonante, é a adoptada por Gajo & Mondada que, referindo-se não a representações mas a categorizações (termos que aparecem com a mesma acepção), consideram a sua mobilização, por cada um dos sujeitos, e a sua emergência essenciais para o bom prosseguimento da interacção exolingue e para o sucesso de aprendizagens linguísticas, sendo mesmo a prova de uma "compétence de catégorisation" (2000, 125) dos sujeitos:

"les activités de l'apprenant sont organisées par sa capacité à catégoriser des locuteurs, des formes et des contextes d'activité et ceci déficit sa 'compétence de catégorisation' - entendue comme composante de sa compétence socio-communicationnelle de membre, définissant son appartenance à une communauté, lui permettant de se reconnaître les conduites des autres et de produire la reconnaissabilité de sa conduite comme catégoriellement adéquate ou non" (GAJO & MONDADA: 2000, 125).

Tendo em conta que as representações e os estereótipos funcionam como "prêt-à-porter" interpretativos e como instrumentos de manipulação simbólica da realidade (dos fenómenos e dos grupos sociais, dos indivíduos, dos modelos culturais[89], …), desempenhando uma dupla função cognitiva e social, "l'activation des catégorisations, dont les stéréotypes sont porteurs, influence donc fortement toute communication et gouverne le 'rituel d'interaction' (GOFFMAN: 1974)" (OESCH-SERRA: 1995, 163).

Tendo em conta que essas representações e estereótipos são pré-existentes ao acto de comunicação e influenciam o modo como este decorrerá, uma vez que se mostram em traços verbais e comportamentais, eles são visíveis no "parler plurilingue" que atrás definimos enquanto processo e produto interactivo. Além disso, atendendo a que as imagens/representações e estereótipos se manifestam e se negoceiam na interacção, preferimos, no nosso estudo, analisar as representações e os estereótipos em termos de "imaginário" linguístico-cultural e situacional, já que esta noção, entendida como "ensemble d'idées que chacun de nous se fait intuitivement de quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble" (VASSEUR & HUDELOT: 1998, 101), coloca a tónica nas representações dos sujeitos, destas resultando o "rapport de places" dos interlocutores (KERBRAT-ORECCHIONI: 1988) e a sua emergência e reconfiguração *na* e *através da* interacção (cf. BERTHOUD: 2001; CAVALLI *et* all: 2001; CRUZ & MELO: 2004; DE SALINS: 1999; KERBRAT-ORECCHIONI: 1988; VASSEUR: 2001; VASSEUR & HUDELOT: 1998), numa abordagem do tipo construtivista[90] e, de certa forma, na linha do interaccionismo simbólico (cf. DE SALINS: 1999 para uma síntese). Além disso, situando-se de forma mais coerente, no seguimento de Vygotsky, na crença de que os processos cognitivos não são exclusivamente individuais, mas antes colectivos e dialógicos, construindo-se na interacção social (cf. VYGOTSKY: 1985), uma análise do imaginário dialógico coloca a tónica não na análise dos objectos, mas na análise dos processos dialógicos que lhes subjazem: a (re)construção dialógica das representações.

Repare-se que uma abordagem do imaginário dialógico dos interlocutores nestes termos vai bastante além da noção de "imaginário linguístico" proposto por Houdebine-Gravaud, que o define exclusivamente em termos de relação do sujeito com as línguas e suas comunidades de falantes (cf. 2002, 10) ou do de "folklore linguístico", proposto por Richard & Lockart (cf. 1998, 54), entendido como percepções (estereótipos, imagens e representações)

---

[89] Tomamos aqui o conceito de "modelo cultural" de Schütz (1987: 218), citado por Oesch-Serra, C. (1995: 161): "toutes les valeurs spécifiques, les systèmes d'orientation et de conduite (comme le folklore, les moeurs, les lois, les habitudes, les coutumes, l'étiquette, les modes) qui [...] caractérisent – voire constituent – tout groupe social à un moment donné de son histoire".

[90] Sobre a diferença entre abordagem mais objectivante, que privilegia o diagnóstico e a descrição das imagens e estereótipos, e menos objectivante (construtivista), que se focalisa na sua dinâmica conversacional, consultar Müller & De Pietro (2001) e Vasseur (1997): os primeiros distinguem representações objectivantes e construtivistas e a segunda representações tematizadas e não tematizadas.

acerca das línguas e da comunicação[91]. Na verdade, o conceito de imaginário dialógico, ao reclamar aqui como componentes as imagens que os locutores fazem de si mesmos e dos outros, da tarefa, da situação e do que se pode fazer com a linguagem e ainda a imagem das línguas, dos seus usos e aprendizagens (cf. VASSEUR: 2001, 137-138), coloca a tónica, como já referimos, da sua construção e reconstrução nas trocas e na colaboração dialógica dos sujeitos.

Neste sentido, uma abordagem que leve em linha de conta o conceito de imaginário dialógico terá a vantagem de permitir, num primeiro momento, através de práticas de objectivação[92], listar as imagens e estereótipos dos chatantes em relação às línguas, às culturas e à situação de comunicação e, num segundo, de tipo menos objectivante e com foco nos processos dialógicos da sua re-construção, verificar que tipo de trabalho negociativo se desenvolve em torno da constelação de componentes do imaginário dialógico antes listadas: quais são corroborados, quais são refutados e que tipos de procedimentos discursivos (linguísticos, para linguísticos, não-verbais, encadeamentos das réplicas e a própria organização do discurso em termos tipológicos) são adoptados nesse trabalho. É neste contexto que a noção de "place", enquanto metáfora que remete para o posicionamento dos interlocutores num eixo vertical entre dominante e dominado (KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 185), e os conceitos de "places discursives" ou "places dialogiques" (VASSEUR: 2001), para compreender como os interlocutores se movem no discurso, adquirem toda a sua relevância, já que remetem para posturas discursivas que resultam, não dos estatutos e papéis sociais esperados de cada interlocutor, mas antes do posicionamento de cada locutor em relação aos papéis possíveis, aos discursos esperados, defendidos ou estimulados (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 1996; VASSEUR: 2001, 135). Neste sentido,

> "Les conduites peuvent encore évoluer, se modifier, se transformer au cours de l'interaction, et au fil des interactions. Elles sont solidaires de la dynamique du dialogue, de la dynamique de la suite chronologique des activités discursives et dialogiques dans le temps, c'est-à-dire de l'histoire interactionnelle individuelle et aussi commune aux interlocuteurs." (VASSEUR: 2001, 142)

Uma abordagem de tipo menos objectivante e cognitivista possibilitaria, em síntese, observar a elaboração de novos conhecimentos e a mobilização e rentabilização de novos estereótipos e representações, devido à natureza dialógica que lhes subjaz. Permitiria ainda, analisar a forma como as representações se tornam parte integrante do sentido elaborado no diálogo, uma vez que, conforme Vasseur, "le dialogue, en particulier celui qui se déroule dans les interactions interlingues est un événement dont les enjeux et la dynamique sont à la fois véhicules et ferments de représentations." (2001, 135). Ou seja, o facto de colocar os interlocutores em situação de interacção plurilingue e intercultural e de observar as suas dinâmicas, permitiria analisar o surgimento e a negociação "non seulement des décalages,

---

[91] O seu carácter "déjà-là", prévio ao EIP, aproximam estes conceitos do de "concepção alternativa" dos sujeitos na aprendizagem das ciências, segundo o qual as concepções anteriores que os aprendentes trazem para a aula influenciam a forma como os saberes vão ser construídos e apreendidos (cf. BORGES: 2002; CACHAPUZ: 1991; LOUREIRO: 1987).

[92] Acerca de problemas metodológicos de recolha de dados desta abordagem, sugerimos Boyzon-Fradet (1997), Byram (1997b), Candelier (1997) e Deprez (1997).

des oppositions entre les représentations relevant de cultures et de pratiques sociales distinctes, mais aussi des flottements, des défauts de cohérence à l'intérieur même des représentations "natives" propres à la socialisation dominante première" (COSTE: 1997a, 110).

Em última instância, como o imaginário dialógico mobiliza e manipula as representações que o constituem, ele participaria da cristalização das imagens e dos estereótipos, num vai-e-vem entre a abordagem objectivante e menos objectivante e justificando assim a impossibilidade de compreender a natureza das imagens/representações e dos esterótipos recorrendo apenas a uma ou outra isoladamente.

O quadro seguinte pretende mostrar a complexidade e a heterogeneidade do imaginário dialógico dos chatantes, mostrando todas as componentes que nele integrámos, com base nos autores que retivemos como referências, e que se aproximam do que Gajo (2000) chama representação enquanto pré-construção (abordagem mais objectivante) e representação enquanto co-construção (abordagem menos objectivante):

Abordagens	**Categorias**	**Sub-categorias**
Abordagem mais objectivante	Línguas	Objectos de apropriação Objectos afectivos Objectos de poder Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas Instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais
	Locutores	Características baseadas em competências Características baseadas em traços psicológicos e morais Características sócio-económicas Perfil linguístico-comunicativo Características baseadas em traços físicos
	Situação de comunicação	Veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas Locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências) Locus de promoção ou enriquecimento social, económica, profissional, (inter)cultural Locus de construção de identidades e de relações, individuais e colectivas
Abordagem menos objectivante	Processos de negociação	Confirmação /corroboração Questionamento / “enduvidamento” Refutação / contradição

Abordagem menos objectivante	Actividades dialógicas	*(re)prise* Reformulação / reparação (auto ou hetero) Expansão da informação (exemplificação, citação, relato de vida, …) Pedido de exemplo Pedido de esclarecimento Introdução de nuances / modalização Reflexão "meta" cognitiva acerca da negociação Abandono do tópico
	Papéis discursivos das imagens	Tópico discursivo Desbloqueador de conversa / estimulador interactivo Factores de coesão e colaboração intergrupais Sinais de bem ou de mal-estar comunicativo Propulsores da intercompreensão
	Produtos[93] da negociação	Desfecho (eufórico ou disfórico) Reposicionamento /relativização de si e do outro Construção co-negociada das imagens Cristalização das imagens iniciais

Quadro 7 – Síntese das componentes do imaginário dialógico mobilizadas em EIP.

3.1.2.1 Abordagem mais objectivante

Comecemos, nesta fase, por explicitar o que entendemos por cada uma das sub-categorias da abordagem mais objectivante, isto é, relacionada com o que L. Gajo chama "tratamento de conteúdo" (1997), que toma a imagem no seu aspecto declarativo, isto é, "comme une valeur absolue qui permet d'expliquer un certain nombre de comportements langagiers propres à un grupe ou a une collectivité" (idem, 9). Py refere-se-lhes a representações de referência pela forma mais ou menos descontextualizada como surgem e podem ser diagnosticadas (PY: 2004, 11).

Partiremos da categoria "línguas", seguindo-se a categoria "povos" e, finalmente, a categoria "contexto de comunicação".

Imagens acerca das línguas/culturas

Tendo em conta que as línguas fazem parte do currículo escolar e podem ser aprendidas, em ambientes e circunstâncias mais ou menos formais, parece natural que sejam percepccionadas em termos de objectos de apropriação, sendo comum que os sujeitos a elas se refiram enquanto objectos adquiríveis, com características específicas e acerca das quais desenvolveram competências, de acordo com as suas capacidades e perfis de aprendentes. Neste sentido, enquanto objecto de apropriação, os alunos referem-se às línguas como fáceis

[93] O conceito de produto não é tido aqui como consequência final do processo de negociação, mas enquanto resultado provisório das dinâmicas negociativas, podendo, por isso, ocorrer nos diversos momentos da sequência.

ou difíceis, relativamente a diferentes dimensões da aprendizagem e de acordo com as exigências e esforço cognitivo implícitos nessa aprendizagem (cf. PAGANINI: 1994; BILLIEZ: 1996; CASTELLOTTI: 1997a; GOSSE: 1997; MÜLLER: 1997; DE PIETRO & MÜLLER: 1997; ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1998; LE LIÈVRE: 2004; MÜLLER & DE PIETRO: 2001). Por outro lado, se as línguas podem ser observadas, podem igualmente ser alvo de comparação, nomeadamente acerca deste item (por exemplo, as línguas próximas tendem a ser vistas como mais fáceis), sendo que diferentes factores intervêm nesta hierarquização: as exigências cognitivas da aprendizagem e a autonomia dos aprendentes na regulação e monotorização do seu processo de aprendizagem e de (auto-)avaliação (cf. CASTELLOTTI: 2002; VIEIRA & MOREIRA: 1993); os contactos formais/informais com a língua; a relação afectiva estabelecida com a língua; a distância/proximidade interlinguística - objectiva e subjectiva - (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1998; BILLIEZ: 1996; CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001; LE LIÈVRE: 2004), a aproximação/distância cultural sentida pelo aprendente; e o perfil do professor, a par com sua acção na sala de aula (cf. PINTO: 2005). Verifica-se, igualmente, que os sujeitos possuem conhecimento declarativo acerca da(s) língua(s) que apreenderam, sendo capazes de descrever aspectos do seu funcionamento.

Para além desta categoria, os sujeitos estabelecem fortes relações de afectividade com a língua, relações altamente subjectivas e pessoais, da esfera emocional e simbólica (cf. PAGANINI: 1994) com orientações integrativas (cf. DÖRNYEI & CSIZÉR: 2002; MULLER: 1998). Embora saibamos que o domínio da afectividade seja uma constante em todas as esferas vivenciais dos sujeitos, influenciando e sendo influenciado pelas suas experiências, pensamos, com Susana Pinto, que considerá-la uma categoria autónoma permite dar conta da sua especificidade nos imaginários dos alunos (cf. 2005). Incluímos aqui, no seguimento do trabalho de investigação desta autora, "o prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, a simpatia/antipatia por ela e seus locutores, o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que a falam, a curiosidade relativamente a ela, aos seus falantes, ao país onde é falada, o afecto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos" (PINTO: 2005, 107; cf. BILLIEZ: 1996; DABÈNE: 1997; GOSSE: 1997; MÜLLER: 1997), surgindo com particular frequência referências alusivas à imagem sonora da LE (cf. LHOTE: 1995), nomeadamente, impressões fonéticas, ritmo, entoação, volume, pronúncia da LE (beleza/fealdade).

Enquanto objecto de poder ou de capital, no seguimento de Bourdieu e no entendimento de Rui Vieira de Castro[94], as línguas são, por um lado, associadas aos países onde são faladas (cf. BILLIEZ: 1996; CAIN & DE PIETRO: 1997; CASTELLOTTI: 1997a) e, por outro, encaradas como forma de auto-promoção social, económica e cultural (cf. DABÈNE: 1997), como uma mercadoria útil e rentável que deve ser rentabilizada e explorada lucrativamente, nomeadamente ao nível profissional (cf. BILLIEZ: 1996; DABÈNE: 1997; GOSSE: 1997; PÉTILLON: 1997) e finalmente, a um nível macro-social e político, como "trunfos estratégicos" de desenvolvimento (WYNANTS: 2002, 29), num mundo crescentemente globalizado (cf. BASTARDAS i BOADA: 2002; PHILLIPSON: s/d), em que o Inglês se assume como língua de comunicação transnacional (cf. DÖRNYEI & CSIZÉR: 2002;

[94] Por ocasião da arguição da Dissertação de Mestrado de Susana Pinto, "Imagens das Línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses", a 19 de Setembro de 2005.

PHILLIPSON: 2001; PHILLIPSON & SKUTNABB-KANGAS: 1999; SIFAKIS & SOUGARI: 2003). Os conceitos de “marché linguistique”, de "capital symbolique" (BOURDIEU: 1982) e de “valeur marchande” (CALVET: 1999a e 1999b), fazem todo o sentido para explicitar esta categoria. Como nota Pinto, "sem dúvida que estão aqui implícitas as representações relativas ao valor e prestígio conferidos às línguas, e que esse valor no mercado económico, político e linguístico influencia as escolhas das línguas a estudar e o grau de comprometimento dos aprendentes na sua aprendizagem." (2005, 108; ver também BOYER: 1991, DABÈNE:1997 e PHIPPS & GONZALEZ: 2004 para mais considerações sobre o mercado social e económico das línguas). Trata-se, na verdade, de indicadores da "instrumentalidade" das LE e da vitalidade da(s) sua(s) comunidade(s) de falantes (cf. DÖRNYEI & CSIZÉR: 2002; ver ainda RYAN, GILES & SEBASTIAN: 1982 sobre o conceito de "vitalidade"), vislumbrada em termos do estatuto a elas conferido, entendido como "economic, social, political and sociohistorical power wielded by the speakers of the language variety" (RYAN, GILES & SEBASTIAN: 1982, 4).

Como já referimos, o confronto com o Outro coloca os sujeitos face às suas (de)limitações identitárias, linguísticas e culturais (LADMIRAL & LIPIANSKY: 1989), facto que nos autoriza a consider as línguas como instrumento privilegiado de auto- e de hetero-conhecimento. É neste sentido que devem ser entendidas a relação língua/história de um povo/cultura (cf. BILLIEZ: 1996; COSTE: 2001; DABÈNE: 1997; ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1998) e a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença (cf. MÜLLER: 1997; DE PIETRO & MÜLLER: 1997; FERREIRA: 2003).

Enquanto instrumentos de comunicação e socialização com o Outro, as LE são percepcionadas como instrumentos de interacção interpessoal, de co-construção de significados partilhados e de intercompreensão (cf. CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001), numa sociedade cada vez mais baseada e dependente da comunicação a nível global e da obtenção e processamento da informação (cf. PHIPPS & GONZALEZ, 2004), justificadora do "homo loquens" ou do "homo conexus" (cf. QUERIDO: 1998).

Imagens acerca dos locutores/países

As imagens e estereótipos das línguas e culturas são fortemente dependentes das imagens dos seus locutores (cf. TSCHOUMY: 1997), por uma relação que muitos autores definem como metonímica (cf. BIERWIACZONEK: 2004; WYNANTS: 2002, 7) ou de contaminação (cf. MULLER: 1998, 25), colocando-se como ponto de encontro entre as relações inter e extra-grupais: "l'image des langues est souvent fondée sur celle d'un de ses groupes de locuteurs et inversement" (WYNANTS: 2002, 7). De forma mais extensiva, "apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité" (TSCHOUMY: 1997, 11) e "la langue n'est pas neutre, les langues ne sont pas neutres, elles véhiculent des images, souvent fortes, et souvent contradictoires" (idem, 14), até porque não recortam a realidade da mesma forma (cf. CAIN: 1997, 40), por exemplo, remetendo para realidades sociais diferentes.

Conforme estudado por Müller a propósito da língua alemã, as representações sobre a língua remetem para as imagens sobre os países onde é falada e os seus locutores,

acentuando a origem psicossocial das representações e dos estereótipos (1998, 49; ver também PAGANINI: 1994), embora essa relação seja, por vezes, difícil de percepcionar.

Na verdade, não é novidade que as imagens e estereótipos acerca dos locutores estrangeiros, baseados em contactos mais ou menos directos com eles e com as suas línguas, embora correspondendo a simplificações e construções sociais, influenciam o desejo de se relacionar com eles, tendo sido construídos sobre modelos pré-adquiridos/pré-estabelecidos da LM e do sentimento de pertença a um grupo social e linguístico. No entanto, decidimos separá-los aqui pelo facto de alguns autores os destinguirem (por exemplo, CANDELIER & HERMANN-BRENNECK: 1993; PAGANINI: 1994) ou os tratarem separadamente (cf. AUGER: 1997; ZARATE: 1993) e dessa distinção evidenciar algumas possibilidades heurísticas e algumas nuances interessantes: o facto de os aprendentes, antes de iniciarem a aprendizagem da língua, já possuirem uma imagem do país onde é falada e dos seus locutores e desse facto permitir "observer l'impact de la représentation dans le choix d'une langue lorsque le choix est effectivement possible" (PAGANINI: 1994, 9).

As representações dos locutores/países estão, como mostra Lipiansky, relacionadas com uma ideia de "identidade nacional" (da sua ou do Outro), tendem a apagar todas as diferenças regionais, sociais, étnicas, culturais existentes na ideia de nação ou estado, para se conciliarem em torno de um património comum de referências, de que a(s) língua(s) nacional(ais) fazem obviamente parte, mas de qua não são o único elemento, sendo avassaladora "la force symbolique des mythes fondateurs" (GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 61), por exemplo. Todavia, o seu estudo "peut nous renseigner sur la façon dont une société se represente son unité ou sa diversité, en relation avec d'autres sociétés" (MARC LIPIANSKY: 1992), muitas vezes através da personificação da Nação. Uma análise detalhada das imagens dos falantes em relação com os seus países/nações permite:

> "de décrire et de comprendre une représentation sociale, inscrite dans l'histoire, à travers laquelle les individus et des groupes prennent conscience d'une identité collective, promeuvent un sentiment de solidarité (au-delà de leurs différences réelles), figurent leur intégration dans une communauté sociale et nationale et scellent leur adhésion à des modes de conduites et à des stratégies idéologiques caractéristiques d'une classe sociale donnée" (idem, 73).

Esta é também a opinião expressa em GOHARD-RADENKOVIC *et al*, quando as autoras afirmam que interrogar e descobrir as diferentes formas de significação identitária mostra que "les identités nationales fonctionnent spontanément comme une donnée, mais sont avant tout une 'construction imaginaire' ou une 'invention' sociale et historique" (2003b, 60).

Definimos neste nível, como vimos anteriormente, cinco sub-categorias de representações da "identidade colectiva" que constitui a competência "etnossociocultural" (cf. BOYER: 1995, citado por AUGER: 1997, 239): representações dos locutores baseadas em competências, em traços morais, nas características sócio-económicas, nos perfis linguístico-comunicativos e no impacto visual, geralmente baseado em traços físicos.

No que diz respeito às características dos falantes, começamos por aquelas que são baseadas em competências, a que Bierwiaczonek chama "competence-related traits" (2004,

41) e que tendem a ser positivos e relacionados com habilidades. Inclui-se aqui a relação dos sujeitos com o mundo do trabalho e com o seu *savoir-faire* profissional.

As características baseadas em traços psicológicos e morais (cf. BIERWIACZONEK: 2004, 41), relacionados com valores como, por exemplo, o sentido estético, cognitivo e moral, tendem, na opinião do autor citado, a ser negativas (cf. PAGANINI: 1994; MÜLLER: 1998). Neste sentido, relacionam-se com o savoir dos sujeitos, com as suas tomadas de opinião e as suas atitudes, no fundo, o *savoir s'engager* tal como definido por Byram (1997a) e onde Candelier & Hermann- Brenneck (1993) inclui os "traits de caractère" e as "particularités psychologiques".

Do confronto destas duas primeiras categorias, surge a evidência de Bierwiaczonek:

"we might expect that the stereotypes based on competence-related traits will be less emotionally charged than the ones based on moral traits. The conclusion is obvious and rather depressing: the stereotypes based on competence-related traits are positive but emotionally weak, the stereotypes based on moral traits are negative but strong." (2004, 42)

As características sócio-económicas aproximam-se dos items incluídos por Candelier & Hermann-Brenneck (1993) na categoria "habitudes de vie", onde se destacam os costumes, a habitação e o nível de vida, de entre outros.

As características associadas ao perfil linguístico-comunicativo dos locutores, relacionam-se com os seus "comportements langagiers" (PERREFORT: 2001, 87) e com a gestão que fazem do espaço interlocutivo. Nas palavras de Müller, "le comportement langagier d'un individu est l'objet d'une attention particulière: il permet d'évaluer, de juger, de se faire une image de son interlocuteur, et de se situer par rapport à lui et d'orienter son propre comportement" (1998, 24).

As imagens relativas aos traços físicos expressam-se em termos de impacto visual dos locutores para os sujeitos que os apreendem e sobre eles constroem imagens de beleza ou fealdade, de boa ou má aparência, de características relacionadas com a fisionomia (altura, peso, cor de olhos, de cabelo e de pele, …). Trata-se, como indica a expressão, do impacto visual, de imagens mediadas pelo sentido da visão (cf. MELO, ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2005).

Convém ainda lembrar, com Lipiansky, que

"l'identité collective, loin d'être une constellation statique, apparaît comme un système dynamique, lieu d'une tension entre traits positifs et traits négatifs qui peuvent être attribués à une catégorie intérieure ou extérieure à la collectivité" (MARC LIPIANSKY: 1992, 75).

Imagens acerca da situação de comunicação

Tendo em conta que os sujeitos, pelo facto de terem participado noutros eventos de comunicação, trazem pressupostos acerca da forma como decorre a interacção, pressupostos esses que servem como esquemas de interpretação, de antecipação e de organização do encontro intercultural, parece-nos lícito que as representações e estereótipos

acerca da situação de comunicação devam ser tidos em conta aquando da análise. Conforme Ware & Kramsch:

"The medium is not a neutral factor in online intercultural encounter; rather, cultures-of-use, much like communicative genre or context, differ across cultures. Students are influenced by their previous experiences with Internet communication, and these prior uses affect their communicative choices. Teachers also bring their own experiences with and assumptions about on-line communication, which influence their comfort level classes that incorporate online intercultural interaction." (2005, 191).

Ora, no nosso caso, a situação de comunicação envolve duas variáveis não negligenciáveis: o facto de ser mediada pelo computador e o facto de envolver diferentes línguas e culturas. É tendo em conta estes dois aspectos que tentaremos explicitar as categorias antes mencionadas.

Enquanto veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas, a situação de comunicação pode propulsionar ou travar o envolvimento dos interlocutores, pelo facto de se sentirem ou não à-vontade com a ferramenta e os códigos de comunicação e as línguas em contacto. Neste sentido, as representações que os sujeitos têm das situações em que já se envolveram, das que percepcionam como passíveis de futuro envolvimento ou das completamente improváveis, influenciam as primeiras projecções mentais dos sujeitos acerca do que será a sua *performance* comunicativa, condicionando as suas motivações e pulsões interactivas e, posteriormente, os seus comportamentos numa situação concreta. Na verdade, os locutores podem inibir-se pelo facto de se sentirem técnica e/ou linguisticamente inaptos a participar numa situação em que nunca se envolveram e para a qual não sentem terem referentes. Por outro lado, a nova situação pode despoletar sentimentos de descoberta e de curiosidade, funcionando a novidade da situação como impulsionadora da interacção. O facto de se tratar de comunicação em chat pode provocar sentimentos de auto-confiança e maior à-vontade e disponibilização sócio-afectiva, pelo facto de promover um maior anonimato, a construção ficcional das identidades e dos contextos (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003a; BECHAR-ISRAELI: s/d; BOND: 2002; DRAELANTS: 2001; MAYANS I PLANELLS: 2001b; SERPENTELLI: 1992; confrontar com o segundo capítulo deste trabalho, relativo à comunicação em chat). O mesmo acontece em relação à predisposição para a comunicação plurilingue e para as LE e seus locutores estando, portanto, esta categoria em estreita dependência com as imagens e estereótipos dos sujeitos relativos a eles.

Enquanto *locus* de ensino-aprendizagem, podemos referir-nos às representações da situação enquanto contendo potencial aquisitivo (cf. MATTHEY: 1996), dada a possibilidade de induzir a apropriação e desenvolvimento de novos saberes, técnicos e linguísticos, e de estratégias de aprendizagem (cf. JEANNOT: 2002, 28), podendo-se tal verificar, por exemplo, na emergência de traços de didacticidade no discurso - situacionais, formais e funcionais, conforme tipologia de Moirand (1992) - e na forma como os sujeitos mobilizam o seu imaginário didáctico (cf. VASSEUR & HUDELOT: 1998) ou pedagógico (cf. VASSEUR: 2001, 142) com vista à transmissão e aquisição de conhecimentos, mesmo quando a situação não é definida, à partida, como tal. Mais especificamente, esta categoria parece emergir quando os sujeitos compreendem a situação de interacção como sinal de uma comunidade de ensino e/ou de aprendizagem e eles como comunidades de aprendentes e de professores.

Neste sentido, consideramos que os interlocutores percebem a situação como possuidora de potencialidades didácticas e formativas quando solicitam e respondem a questões, reconhecendo ou imaginando a assimetria dos locutores no que concerne determinado saber ou saber-fazer (cf. MOIRAND: 1992; ver CARDOSO, MELO & REBELO: 2006, para uma exemplificação), quando forjam contratos didácticos acerca, por exemplo, dos temas da interacção e dos papéis, estatutos e lugares dos interlocutores (cf. VASSEUR & HUDELOT: 1998; ver ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a, para uma explicitação empírica), quando o discurso se move sucessivamente entre o seu nível referencial, metalinguístico e metadiscursivo (cf. BERTHOUD: 2001) e quando, em situações exolingues (como a nossa), a interacção assume contornos metalinguísticos e metacomunicativos (cf. VASSEUR: 2001, 143). Incluimos, igualmente, nesta sub-categoria, as representações que remetem para a interacção e a sua natureza, para a aprendizagem e o ensino, para o como se aprende e o como se ensina. Neste sentido, o carácter didáctico da situação de comunicação "n'est pas systématiquement le produit de statuts ou de rôles sociaux pré-définis, mais il est l'expression de l'imaginaire des interactants, de l'interprétation que chacun d'eux se fait souvent implicitement de la situation de transmission/apprentissage de connaissances" (VASSEUR & HUDELOT: 1998, 102).

Podemos ainda, neste domínio, falar de representação dos sujeitos acerca da "presença cognitiva", que Jorge & Miranda estudam nos fóruns de discussão, e que elaboram em termos de "capacidade dos participantes de uma comunidade de estudo construírem significado através de uma comunicação continuada" (2005), manifestada na forma como os aprendentes se referem a "seis competências essenciais: a interpretação, a análise, a avaliação, a inferência, a explicação e a auto-regulação" (idem).

Por outro lado ou paralelamente, a situação de comunicação pode ser vislumbrada como *locus* de promoção e de enriquecimentos vários (social, económica, profissional, inter/cultural), no sentido do termo capital já evocado, pelo facto de valorizar o capital simbólico dos sujeitos e de ser considerada um trunfo num mundo globalizado em que se promove a valorização de "pluriliteracias" (cf. MELO & SANTOS: 2005), um discurso de tecnofilia, de competências e literacia electrónicas e de "plurofilia" em geral (pluralidade de línguas, de culturas, de opiniões, de posicionamentos ideológicos,…).

Neste sentido, as experiências de comunicação funcionariam, por um lado, como mais uma mercadoria vantajosa e lucrativa com valor curricular e, por outro, como lugar de saber onde é possível adquirir bens e produtos, informação e *status*, estando estes dois aspectos claramente relacionados. Na verdade, as situações de comunicação *on-line* constituem-se, cada vez mais, como "fonte anónima" de partilha e disseminação do saber e, de forma menos idílica, de plágios difíceis de determinar, devido à dificuldade de reconstrução da origem e da palavra do Outro. Como afirma Lévy, acerca do constante fluxo de saberes no ciberespaço,

> "hoje, pois, as metáforas centrais da relação com o saber são a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade para enfrentar as ondas, os turbilhões, as correntes e os ventos contrários numa extensão plana, sem fronteiras e sempre mutante. Em contrapartida, as velhas metáforas da pirâmide (escalar a pirâmide do saber), da escala ou do curso (já todo traçado) têm aquele cheiro gostoso das hierarquias imóveis de outrora" (2000).

Por outro lado, podemos ainda alargar a metáfora de Lévy ao contacto com a diversidade linguística e cultural e na forma como os sujeitos percepcionam aquela navegação também a este nível: a capacidade de enfrentar línguas e culturas e de aprender apesar das "ondas".

Na verdade, a sociedade de informação e as suas novas normas e literacias modificam o nosso acesso ao conhecimento: mudam a quantidade, a qualidade e a estabilidade da informação; mudam o modo de codificação dessa informação e as competências necessárias para a descodificar (de onde decorrem novas práticas de leitura e de escrita, por exemplo) e muda o modo de acesso à informação, que se processa agora de forma mais interactiva e participativa (cf. BARTOLOMÉ: 2005). E todas estas mudanças mutiplicadas pelo número de línguas e de culturas que circulam na Internet. Daí que de uma ideia inicial de caos, os sujeitos passem a encarar as situações de comunicação *on-line* como potenciais de aquisição de conhecimentos futuramente rentáveis.

Como *locus* de construção de identidades e de relações, individuais e colectivas, a situação de comunicação pode ser percepcionada como promotora de uma ciberidentidade pessoal e interpessoal, quase transpessoal, espelhada na construção de comunidades virtuais de pertença e de práticas, organizada em função de critérios etários, geográficos, linguísticos, ideológicos, profissionais, etc. Neste sentido, é viável falar-se numa antropologia e etnografia do ciberespaço (LÉVY, 2000) onde se reconhecem, nos seus instrumentos de comunicação e nas práticas interaccionais que promovem, vectores de laços sociais, pela configuração de novas relações com o Outro e consigo mesmo. Esta categoria pode ser aproximada do que Jorge & Miranda, no estudo de fóruns de discussão já referido, chamam "presença social", enquanto elemento favorecedor de interacções grupais, em contextos vários: académicos, sociais e institucionais (cf. 2005; CARABAJAL, LaPOINTE, GUNAWARDENA: 2003[95]). Tendo em conta a percepção deste *locus*, as representações dos sujeitos acerca da situação de comunicação tornar-se-iam visíveis através da expressão de emoções, da emergência de humor, da auto-revelação, da realização de alguns actos de fala (cumprimentar, saudar, despedir-se, concordar e discordar…), da citação de mensagens de outros interlocutores, do questionar o enunciado do outro, e, a um nível mais específico, da utilização de vocativos e de pronomes inclusivos (cf. JORGE & MIRANDA: 2005), com função deíctica, diminuidores de distâncias virtuais e, portanto, aproximadores dos interlocutores.

3.1.2.2 Abordagem menos objectivante: o imaginário dialógico em interacção

Como se pode verificar, todas as categorias e sub-categorias anteriormente identificadas e descritas estabelecem laços estreitos de interdependência e dão corpo ao que antes chamámos "imaginário dialógico". Para compreendermos como é que este imaginário se move na interacção, devemos ter presente a sua materialização interactiva, uma vez que a interacção é o seu suporte de excelência. Devemos, na utilização das palavras de PY, ter em

[95] Estes autores designam "presença social" o "degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationship" (2003, 224).

conta as representações em uso[96], ou seja, a sua associação a um contexto ou prática discursiva, já que "elles sont mobilisées pour les besoins d'une action particulière" (2004, 11).

Tal materialização insere-se no âmbito de abordagens não tematizadas das representações (cf. VASSEUR: 2001) - com forte influência das análises etnometodológicas, da sociolinguística interpretativa e do interecciónismo simbólico - que se interessam pela heterogeneidade e complexidade das interacções, tendo em conta os efeitos das imagens no texto que os sujeitos co-produzem, visando apreender a natureza dinâmica das representações, eventualmente, possiblilitar um trabalho de (re)construção destas mesmas imagens (cf. MULLER & DE PIETRO: 2001, acerca de "abordagens construtivistas").

Actividades e processos dialógicos de negociação

Na sequência do que até agora fomos expondo e problematizando, nomeadamente acerca da natureza e da dimensão interactiva das representações, podemos falar de "actividades dialógicas de adaptação" discursivo-verbal (numa clara adopção da terminologia adoptada por ARAÚJO e SÁ: 1996) em que se envolvem os sujeitos no sentido de as negociarem e, eventualmente, reestruturarem na interacção. Neste sentido, pensamos que, do ponto de vista dialógico e tendo em consideração uma abordagem sócio-construtivista no estudo da emergência e circulação das representações, pensamos que os sujeitos se envolvem em trocas verbais de[97]:

- confirmação e/ou corroboração (concordando com, retomando, reformulando, explicitando ou explicando, exemplificando ou não com exemplos supostamente empíricos);
- questionamento activo dessas imagens, pedindo exemplos, esclarecimentos e alargamentos da informação ou introduzindo nuances de significado e alcance do que foi referido, modalizando os enunciados. Py refere-se a um exemplo concreto de manipulação discursiva das representações: a redução do domínio de aplicação pela introdução de restrições à sua validade (cf. 2004, 9);
- refutação e/ou contradição da validade das representações e estereótipos em causa (discordando, recorrendo ou não a exemplificações - elas também muitas vezes estereotipadas, e/ou abandonando o tópico, em postura de ruptura comunicativa; cf. CRUZ: 2005 para uma adopção e adaptação desta tipologia através de um *corpus* também de chat).

Como afirma Py, "il y a un nombre indéfini de positions le long de cet axe" (2000c, 13), ou seja, uma movimentação dos interlocutores entre a aceitação e a rejeição. Depois da tomada de posição dos sujeitos neste *continuum*, "la séqunce prend fin au moment où tous le

---

[96] A distinção entre "representação de referência" e "representação em uso" é utilizada por Yanaprasart (2002: 78), a partir de Py (2000a). Para mais detalhe, ver Py (2004).

[97] Para outras tipologias, consultar OESCH-SERRA & PY (1997) acerca da movimentação da negociação entre consenso, certeza e dúvida; PY (2000c, 13), para adesão sem restrições, adesão parcial ou com reservas e rejeição; e PY (2004) numa breve alusão à manipulação simbólica das representações através de comentário, contestação, adesão, modalização, citação, evocação e alusão.

débat est clos, ou simplement interrompu par un nouvel événement" (ibidem, 14). Este trabalho discursivo de negociação, reformulação, reconstrução e recontextualização evidencia, como antes tinhamos anunciado, o carácter instável e volúvel das imagens. Na verdade, chamar-lhes representações (a ainda sociais), não implica necessariamente que todos os membros de uma comunidade aceitem o seu conteúdo e adiram às crenças e convicções que veiculam: significa que os interlocutores identificam e reconhecem de forma apropriada e (quase) instantaneamente o seu conteúdo, uma vez que integra o repertório de sentidos partilhados pela comunidade, enquanto património simbólico comum. Significa, por isso, que reconhecendo esse conteúdo, enquanto representações de referência, os sujeitos podem dele fazer conteúdo discursivo, negociando-o e problematizando-o (cf. PY: 2004), através de várias actividades dialógicas, como o pedido ou fornecimento de exemplos, a reformulação ou a modalização, por exemplo.

Tomamos a distinção entre "reprise" e reformulação proposta por Vion, segundo a qual a primeira ocorre quando "une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal" (1992, 215) e a reformulação entendida como "une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus" (1992, 219). Além disso, consideraremos sub-categorias linguístico-discursivas e estilísticas de modalização as propostas por R. Vion: "registre de l'euphemisme, de l'atténuation, des circonlocutions, du discours précautionneux, de la finasserie, des lexicalisations prudentes, des actes indirectes, des préliminaires, des justifications, des auto-corrections, etc" (1992, 244).

Este trabalho de negociação passa pela organização discursiva da sequência em que ocorre, geralmente de tipo argumentativo, com inclusões narrativas, explicativas, justificativas (cf. SERRA: 2000, 83), e relaciona:

- o encadeamento argumentativo co-produzido;
- a adesão *a* ou recusa *do* conteúdo de determinada representação;
- o nível presumido de partilha colectiva de uma representação;

Além disso, parece-nos provável que as actividades dialógicas enumeradas possam ocorrer por iniciativa do "veículo" inicial da imagem ou pelo(s) outro(s) interlocutor(es) em presença; trata-se de um movimento dialógico "tematizado" que poderá ou não implicar o reposicionamento no discurso dos interlocutores. Do que dissemos se implica que a análise discursiva proposta por estudos que seguem esta abordagem segue dois níveis de análise complementares, um que dá conta da projecção linguística das operações de pensamento e outro da movimentação discursiva das representações:

- de carácter predominantemente *linguístico*, isto é, centrada no *que* é dito e no *como* é dito, tornados visíveis, por exemplo, ao nível lexical, sintáctico e semântico e do uso da pontuação, da topicalização da representação dentro do enunciado, no que L. Gajo chama o "tratamento da forma" (1997).
- de carácter predominantemente *discursivo*, isto é, centrada na *organização* das intervenções e nos jogos de poder dentro da interacção, visível, por exemplo, ao nível da

organização e tomada de turnos e da distribuição da palavra, ou, por outras palavras, no envolvimento discursivo dos sujeitos.

Neste sentido, falar de imagens que se negoceiam no discurso equivale a falar no imaginário dialógico em acção, isto é, nas funções discursivas das representações e nos produtos discursivos que a sua mobilização acarreta. Implica ainda acreditar que "le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir" (PY: 2004, 18).

De seguida, daremos conta das funções e dos produtos discursivos apontados ou sugeridos na bibliografia de referência.

Papéis discursivos

Num EIP, pensamos que as barreiras e facilidades de contacto com a alteridade e de construção interaccional da intercompreensão poderão advir da manifestação (verbal ou não) de (des)interesses e (des)motivações em relação à diversidade linguística e cultural, bem como da mobilização de estereótipos e representações acerca dos interlocutores, das línguas e da situação de comunicação.

Se pensarmos num EIP concreto, desta feita em chat, admitimos que se trata de uma situação de interacção particularmente exigente, implicando o recurso a competências de dois níveis: o conhecimento e utilização das regras de comunicação em *chat* e o contacto simultâneo com diferentes línguas e culturas e eventualmente, o recurso a conhecimentos sobre elas. Ora, conforme cremos, é da movimentação simultânea e eficaz a esses dois níveis que surgirão, na nossa opinião, episódios de "bonheur conversationnel" (AUCHLIN: 1995) e de intercompreensão entre os *chatantes*, para os quais poderão contribuir as auto- e hetero-representações e estereótipos dos sujeitos, no caso de serem coincidentes, independentemente de serem favoráveis ou desfavoráveis em relação ao objecto a que se referem. Esses momentos de "bonheur" revelarão, segundo Auchlin, "la qualité de l'accomplissement langagier des interactants" (1995: 9), isto é, o cruzamento de interesses, de vontades e de valores dos chatantes, bem como a sua competência comunicativa.

Na verdade, num estudo em que analisámos a emergência e a negociação de auto- e hetero-imagens e estereótipos (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2004a), encontrámos, como previsível, exemplos da mobilização desta dimensão, tal como anteriormente descrita, em relação às línguas, aos interlocutores e à diversidade linguística e cultural e, mais especificamente, de representações acerca da situação de comunicação, uma vez que as imagens e estereótipos que a compõem são indissociáveis da interacção - endolingue, exolingue ou plurilingue - e acabam por se manifestar, mais ou menos assiduamente, com maior ou menor veemência no seu decurso. Como nessa altura concluímos, as imagens e estereótipos que possuímos, construções provenientes de contactos reais ou não, ajudam-nos a definir os comportamentos e as interacções que estabelecemos (cf. SIMÕES & ARAÚJO e SÁ, 2004: 285). Nas interacções que então analisámos,

"ao mostrarem as predisposições/aberturas sócio-afectivas dos interlocutores e emergindo como variável lúdica da situação comunicativa, as imagens e estereótipos funcionaram como tópicos discursivos e como "desbloqueadores de conversa" (propulsionando a interacção plurilingue),

revelaram-se importantes factores de coesão e de colaboração entre os *chatantes* e concorreram para o bem-estar comunicativo e para a co-construção da "felicidade" comunicativa e da intercompreensão." (MELO & ARAÚJO e SÁ: 2004a)

Especificando, evidenciámos, nesse estudo, uma complexa função das imagens e dos estereótipos que, em vez de influenciar negativamente a interacção, como é manifestado em alguns estudos, nomeadamente acerca de comunidades diglóssicas e de regiões fronteiriças (cf. DE PIETRO & MÜLLER: 1997; OESCH-SERRA: 1995; também SCOLLON & SCOLLON: 1995 para o papel pernicioso das representações e dos esterótipos na comunicação intercultural, nomeadamente em situação de negócios), mostraram que são, devido à sua natureza dialógica e co-construída:

- tópicos discursivos - enquanto tema de "conversa", enquanto elementos tematizáveis (cf. CAVALLI *et al*: 2001), as imagens são passíveis de serem discutidas e (re)avaliadas, como vimos anteriormente na explicitação dos processos e das dinâmicas de negociação que intervêm na sua (des/re)construção (cf. MOORE: 2001). Em relação às línguas, fazendo parte da "experiência física" dos locutores (cf. WYNANTS: 2002, 30) já que se assumem como objectos visual e auditivamente tangíveis e reproduzíveis dos pontos de vista oral e escrito, elas podem ser observadas, comparadas, descritas, hierarquizadas e avaliadas de acordo com diferentes categorias. Nas palavras de Lüdi & Py “elles se distinguent les unes des autres par des trais caracteristiques (musicalité, clarté, expressivité, difficultés d'apprentissage, utilité etc.)” (1986, 98). O mesmo acontece em relação aos seus falantes e culturas, que, através de relações de metonímia (cf. MOORE: 2001) ou de sinédoque, se tornam universos temáticos. Os mesmos processos são recorrentes ao nível da explicitação de competências e repertórios linguísticos, muitas vezes baseados em percepções e avaliações pessoais, que permitem iniciar e fazer avançar a interacção e assim tecer considerações acerca da situação de comunicação, suas possibilidades e limites de continuidade, alimentando recursivamente as representações iniciais. Sintetizando, "these processes of comparison, analysis and evaluation are ruled by personal opinions that are often anchored in personal and social representations and stereotypes (…). These representations, as social constructions, are mobilized in the interaction and they become discursive topics, able to be changed or reconstructed" (CRUZ & MELO: 2004).
- desbloqueadores de conversa ou estimuladores interactivos - o facto de se tratar de EIP explica que os interlocutores explicitem a forma como apreendem, positiva ou negativamente, as diferentes línguas em contacto, os seus locutores e culturas, uma vez que, ao serem manifestados na interacção, os estereótipos e as imagens oferecem aos interlocutores uma base de discussão, como ficou evidenciado na análise de tipo construtivista que antes apresentámos. Nesta medida, funcionam como primeira abordagem ao encontro, numa primeira aproximação espontânea ao Outro. Na verdade, são considerados temas propícios à manutenção do diálogo, através do debate e da argumentação (cf. GAJO & MONDADA; 2000: 204), já que os interlocutores se sentem interpelados a intervir e aceitam a possibilidade de se manifestarem em relação às suas opiniões, crenças e vivências. Na verdade, se situamos a função das representações nas

actividades comunicativas, compreendemos a sua orientação avaliativa, explicativa e, então, argumentativa, já que, conforme Vala, "comunicar argumentando é activar e discutir representações" (2000, 484). Esta parece ser também a posição de Abdallah-Pretceille quando designa as representações como "éléments de rhétorique et de pragmatique, c'est à dire comme des modalités discursives destinées à emporter l'adhésion, gagner un rapport de force symbolique. (…) Les préjugés, les catégorisations et les stéréotypes ne sont en réalité que des synecdoques. En prenant la partie pour le tout ils ont essentiellement une valeur argumentative" (1999, 21). Quando ocorrem problemas comunicativos, é comum os estereótipos e as representações emergirem enquanto "prêt-à-parler" (MOORE: 2001, 16) e "prêt-à-porter" interpretativos, numa tentativa de fazer avançar a comunicação sem prejuízos para a manutenção da face dos interlocutores e para o estabelecimento de uma plataforma de entendimento recíproco. No caso dos chats, como em outros EIP em que os interlocutores não se conhecem, a par de referências relacionadas com a biografia, são solicitados e facultados dados relativos à biografia linguística dos interlocutores, fenómenos comuns de apresentação e de início de conversa propícios à emergência de imagens.

- factores de coesão e de colaboração interindividuais e intergrupais - sabendo-se que os esterótipos e as representações são construções sociais, sinais de distinção de um grupo em relação a outros e indicadores de pertença intergrupal (cf. DE SALINS: 1999; KRAMSCH: 1997, 85; MOORE: 2001; ZARATE: 1995), a sua emergência no discurso cria condições para a criação e o estabelecimento de comunidades de referência, inter- e extragrupais: "les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, définissent "des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités[98]" (ZARATE: 1995, 30). Neste sentido, a partilha de estereótipos e de representações constitui-se como uma das fronteiras entre grupos, como um dos seus factores de coesão e de cooperação, já que fundado nas suas heranças colectivas, históricas e capitais - sociais, culturais e *habitus* (cf. PORCHER: 1997, na sequência dos trabalhos de P. BOURDIEU, 1982 e 1991). Assim, os indivíduos, ao evocar, partilhar ou negociar os mesmos estereótipos e imagens estabelecem laços gregários (cf. COSTE: 2001c, sobre "fonction véhiculaire et fonction grégaire") que favorecem o sentimento de pertença a uma comunidade de sentidos partilhados, uniformes e homogéneos (cf. MOSCOVICI: 1989). Marc Lipiansky esclarece ainda, a propósito das representações acerca da identidade nacional, que estas aparecem "comme le blason d'un groupe social, comme le memorial d'une histoire stratifiée, comme l'écu armorié où la société inscrit les figures idéalisées dans lesquelles elle projecte et saisit sa propre image, dans le mouvement qui l'oppose et la relie aux autres nations" (1992, 77).
- sinais de bem-estar/mal-estar comunicativo - pelo facto de propiciarem um sentimento de pertença e de permitirem manter o canal de comunicação em aberto ou de, pelo contrário, travarem a comunicação, as representações e os esterótipos concorrem para a criação e manutenção de uma esfera comunicativa que varia entre o registo entusiástico e o

[98] P. Bourdieu, 1987, 93 (citado em ZARATE: 1995, 30).

disfórico, em que é visível um bem-estar que sustém e estimula a interacção (cf. AUCHLIN: 1995) e/ou o desconforto comunicativo, marcado pela agressão verbal. Como referem os autores, muito do humor, dos jogos e das provocações que emergem da e na interacção (cf. MULLER & DE PIETRO: 2001) referem-se a características estereotipadas evocadas quer em relação à situação de comunicação, quer em relação às línguas, aos seus locutores e extra-grupos em geral, criando um ambiente interaccional favorecedor de partilha e de co-construção de sentidos. No caso de interacções exolingues/plurilingues como as que analisamos, assume particular interesse o jogo linguístico que se estabelece *na* e *através da* interacção ao nível da mobilização e da gestão das línguas em contacto e do efeito humorístico e descontraído por elas conseguido.

- propulsores da intercompreensão - como consequência dos tópicos acima evocados, a mobilização de estereótipos e de representações, enquanto universo referencial dos interlocutores, parece fomentar a intercompreensão ao nível linguístico e cultural, ao fornecer uma base de entendimento, de intersubjectividade[99] e de cooperação neles ancorada, já que "les représentations instaurent des versions de la réalité, communes et partagées" (JODELET: 1989, 66).

Acerca desta última natureza das representações e da sua emergência na interacção, podemos relembrar Gadamer (1989) para quem essas, e ele chama-lhes "prejudgement", não são elementos a ser evitados ou minimizados na interacção, uma vez que, de acordo com a filosofia hermenêutica deste autor, as representações são a base de todo o entendimento. Neste sentido, e ainda na opinião de Gadamer vista por Roy & Starosta, "prejudice can either be either positive or negative, and to assume that all prejudices are illegitimate and misleading represents simply a 'prejudice against prejudice'. Therefore, in order to gain an understanding, every individual undergoes a process of projecting his/her prejudices" (2001, 8).

Produtos da negociação

Tendo em conta que as representações se transformam em função dos contextos de interacção e das orientações argumentativas dos discursos e dos consequentes processos de contextualização/descontextualização e estabilização/destabilização dos discursos (cf. CAVALLI *et al*: 2002; YANAPRASART: 2002), podemos pensar em alguns produtos decorrentes desta sua natureza dialógica e dinâmica:

- desfecho eufórico/disfórico da sequência interaccional, pela validação ou confrontação de um conjunto de representações, isto é, através de uma (in)"compatibilité entre la structuration collective et la structuration personnelle des représentations (YANAPRASART: 2002, 69) e pelo encontro, ou não, de lugares de mediação (cf. COSTE: 2001c; PAGANINI: 1994; VASSEUR: 2001; ZARATE: 1993) que são, sobretudo, lugares mediatizados (cf. AMOSSY & HERSCHEBERG PIERROT: 1997): "dans la société

[99] No sentido fenomenológico, como lembra Porcher: "il est indispensable que l'autre existe (…) Il n'y a pas de subjectivité sans intersubjectivité (…) L'altérité est donc dans l'identité, comme sa condition (…) Pas de je sans tu" (1997, 21).

contemporaine, les constructions imaginaires dont l'adéquation au réel est douteuse sinon inexistante sont favorisées par les médias, la presse et la littérature de masse. Souvent le public se forge par la télévision ou la publicité une idée d'un groupe national avec lequel il n'a aucun contact" (1997: 37). Consideramos, com De Salins, que "l'interaction est alors euphorique parce que la ponctuation des échanges est concordante et co-opérative" (1999, 44). Os malentendidos e as incompreensões que poderão ocasionar um desfecho disfórico não são apenas o resultado de representações negativas; na verdade, como lembram A. Gohard-Radenkovic, "les risques de malentendus peuvent dériver des représentations positives ou négatives, des rapports conflictuels hérités de l'histoire qui influencent une vision de l'Autre comme menace ou modèle valorisant et favorisant ou non des complicités ou des connivences à l'intérieur des groupes qui peuvent apparaître aussi comme de exclusions" (2003, 48).

- reposicionamento/relativização do olhar do Outro e de si-mesmo no discurso, através da co-(re)estruturação dos esquemas interpretativos, da mudança do lugar discursivo ("places discursives" , em VASSEUR: 2001), por distanciação, afastamento ou abandono dos papéis discursivos, ou, indo mais longe, "d'un dédoublement des points de vue, d'une bifocalisation du regard" (COSTE: 1997a, 104, na sequência de KRAMSCH: 1997). Nas palavras de Py & Oesch-Serra, trata-se de uma "élaboration de la formule" (1993, cit. em YANAPRASART: 2002, 65) e nas de Yanaprasart, de um "réajustement de la formule conventionnelle" (idem, 73), que podem decorrer de um processo de ratificação, expansão, restrição ou neutralização das representações e dos estereótipos, naquilo que pode ser chamado processo de actualização do seu valor referencial (cf. YANAPRASART: 2002). Na linguística da interacção, este resultado é comummente chamado de "mudança de perspectiva", estando relacionado com precessos de recategorização (cf. VION: 1992, 241).
- (re)construção co-negociada de imagens das línguas, dos locutores e da situação de comunicação, relacionado com o aspecto anterior, ao que Coste chama "élaboration de connaissances nouvelles, la mise en place de nouvelles représentations" (1997a, 110). O envolvimento em discussões relativas a estes tópicos, devido ao carácter argumentativo que as caracteriza (são instrumentos de argumentação pré-construídos, segundo Yanaprasart: 2002), pode originar ou chamar para o discurso novas representações e estereótipos, para corroborar ou contrariar alguns já tematizados. Isto deve-se ao facto das imagens de referência de cada locutor não serem coincidentes (devido ao universo pessoal de cada um) e evoluirem através da interacção com o Outro, alimentando-se mutuamente e tornando-se representações e estereótipos em uso e assim, se tornarem socialmente disponíveis.
- cristalização das imagens iniciais, em relação com a categoria anterior, podemos afirmar que o envolvimento dos sujeitos em negociações interaccionais das imagens serve, muitas vezes, para corroborarem as suas imagens prévias, sendo que a negociação não altera as posições dos interlocutores em presença (cf. BELZ: 2003 e 2005; O'DOWD: 2006; WARE: 2005).

3.1.3 Síntese

Uma análise do tipo a que nos propomos, que coloca como pano de fundo o contacto de línguas em situação de chat intercultural plurilingue, deve ter em conta uma dimensão sócio-afectiva dos sujeitos, reveladora do seu auto-conhecimento, da sua auto-estima e da confiança em si mesmo, além das suas representações, predisposições e motivações para agir, pensar e sentir.

Encontramos aqui ecos da teoria de Bronfenbrenner segundo a qual o que somos e o que fazemos depende das interacções entre as características pessoais e os ambientes, passados e futuros (cf. ALARCÃO & SÁ-CHAVES: 1994; ALARCÃO: 2005), ao mesmo tempo que nos aproximamos do conceito de "memória de futuro" de Bakthine. Retomamos também, de forma ampliada, a tríade Passado, Presente e Futuro de Gardner a propósito da teoria de motivação, relembrando que o sujeito traz consigo a sua história e memória dos afectos que experimentou, história e afectos que estão envolvidos em qualquer situação de comunicação actualizando-se em contexto e existindo para além delas, desenvolvendo-se em função das expectativas e dos significados do futuro e projectando-se em situações a vir.

Da nossa revisão teórica acerca da dimensão sócio-afectiva dos EIP, centrada e problematizadora do conceito de imagem/representação e das suas funções e dos seus papéis discursivos, evidenciámos a plasticidade terminologica deste e de outros conceitos de fronteira; demos conta da forma como, camaleonicamente, o conceito de imagem se mistura num ambiente já instituído, alterando-o também, estabelecendo relações ecológicas com outros conceitos do mesmo cenário didáctico, ganhando diferentes nuances de acordo com o objecto de estudo que é chamado a observar, numa "mestiçagem epistelomógica" contínua.

Todavia, não queríamos encerrar esta secção sem, no entanto, nos questionarmos acerca do percurso heurístico adoptado. Na verdade, a nossa categorização das representações são já categorizações de um segundo nível, porque baseadas em tipologias já existentes, situando-se, neste sentido, num *continuum* de simplificações sucessivas dos universos afectivo, cognitivo e comportamental dos sujeitos que aparecem referenciados nos estudos a que acedemos. Assim, categorizar as representações e o imaginário dialógico em duas abordagens, como propusemos, classificadas como mais e menos objectivantes, pode ser considerado um trabalho fútil e perigoso, por uma lado porque só da manipulação da complexidade de todo o quadro interpretativo se poderá conhecer o nosso objecto de estudo, como também poderemos estar a produzir múltiplas e sucessivas simplificações da realidade, afastando-nos dela. Ainda assim, consideramos que o trabalho a que nos propusemos se consubstancia numa meta-representação das representações e, nesse sentido, servirá como ferramenta de aproximação ao nosso objecto de análise - o EIP *on-line* e a análise das negociações das imagens que nele ocorrem -, procurando neste formas de encorpar e problematizar as categorias a que chegámos.

A nossa síntese fez ainda emergir enquanto questão principal de investigação a interrogação "como emergem e se negoceiam as representações das línguas, dos povos e da situação de comunicação, entre chatantes romanófonos?", emoldurada por várias questões confluentes:

- quais os seus despoletadores?
- quais as suas marcas discursivas (mudanças de línguas, tipos de frase e tipologias discursivas, emprego de modalizadores, …)?
- que trabalho de negociação provocam em torno da sua adopção ou questionação?
- quais os seus papéis e produtos discursivos?
- que lugares de mediação são evocados e/ou co-produzidos?

Trata-se, como nos parece, de compreender a influência das representações nas práticas, nos processos e nos produtos de um EIP situado, já que, as funções eminentemente utilitária/pragmática e operatória desse conceito permitem explicitar a forma como as representações influenciam a interacção e, desse modo, como se relacionam com outras dimensões de um EIP, nomeadamente a linguístico-comunicativa e a cognitivo-verbal, de que daremos conta nas duas secções seguintes.

3.2 Componente linguístico-comunicativa

Esta secção enquadra-se numa tripla perspectiva em relação à linguagem, simultaneamente variacionista, interaccionista e construtivista (cf. DE PIETRO: 2005). Por esse motivo, teremos em conta as condições e constrangimentos que ocorrem na escolha e mudança de língua na comunicação exolingue e na definição das regras sociais e simbólicas *da* e *na* interacção.

Partimos, nesta secção, do pressuposto de que os sujeitos, enquanto seres e actores sociais, já participaram em inúmeras situações de contacto formal e informal com diferentes línguas, contactos que, de alguma forma, enriqueceram as suas biografias sócio-linguísticas. Se entendermos este conceito, original de Richterich (1977), enquanto "l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, (…) qui forment son capital langagier" (CUQ: 2003, 37), compreenderemos que o sujeito é "un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant" (idem). Ainda na linha desta definição, estas experiências linguísticas são únicas e diferenciam os sujeitos ao nível dos repertórios linguístico-comunicativos de que dispõem: "ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun" (ibidem).

No nosso caso, em que a situação de comunicação se caracteriza pelo facto de ser plurilingue (em LR, línguas próximas), mediada pelo computador, numa quase-sincronia virtual, parece-nos que os repertórios linguístico-comunicativos de que os sujeitos dispõem são, para além das diferentes línguas de comunicação, as diferentes linguagens e códigos que caracterizam a interacção *on-line*. O nosso enfoque aqui será, contudo, a gestão e mobilização das diferentes línguas de comunicação, caracterizadora das dinâmicas da situação de exolinguismo plurilingue, em situação romanófona, num contexto amplamente polifónico e dialógico, para retomar os conceitos de Bakthine.

As questões acerca das linguagens e dos códigos característicos da interacção em chat foram já abordados no capítulo alusivo à descrição desse instrumento e produto de interacção, por considerarmos que não são, por si só, exclusivos ou caracterizadores do tipo de exolinguismo que analisaremos. Neste sentido, abordaremos questões relativas à selecção, negociação e gestão do(s) código(s) linguístico(s) bem como às diferentes manifestações e papéis do contacto de línguas. Tentaremos, neste sentido, dar conta de como os sujeitos mobilizam e articulam os diferentes dados linguístico-comunicativos de que dispõem e que constituem a sua competência plurilingue, de forma a efectivar uma competência comunicativa intercultural, em termos de originalidade, criatividade e funcionalidade.

A nossa abordagem partirá do conhecimento produzido essencialmente no estudo da gestão discursiva dos códigos em sala de aula de língua, "micro-sociétés au sein desquelles tous les acteurs recourent largement à la langue source dans les échanges" (CASTELLOTTI: 1997b, 401), no âmbito do "parler bilingue" e na gestão das relações interpessoais, por serem as áreas em que as problemáticas acima enunciadas emergiram e se aprofundaram (cf.

COSTE: 1997b). Tentaremos, pois, fazer uma aproximação à comunicação exolingue plurilingue à luz dessas abordagens teóricas, evidenciando as características peculiares de uma situação comunicativa como a que constitui o nosso objecto de estudo e centrando o nosso posicionamento teórico na gestão da pluralidade que constitui o "réseau de co-construction du sens" (CASTELLOTTI: 1997b, 410).

3.2.1 Escolha de língua

Os sujeitos convivem com a diversidade linguística e participam em diferenciadas situações de comunicação que os colocam perante a necessidade de escolher. Escolher línguas. Escolher estratégias de comunicação. Escolher como comunicar. Nas palavras de Calvet:

"Une large partie de l'humanité est confrontée quotidiennement à plusieurs langues et en acquiert certaines. Une partie plus limitée de cette même humanité est confrontée à des choix de communication: en quelle langue écrire un ouvrage ou enregistrer une chanson, en quelle langue tourner un film ou rédiger un appel d'offres, etc. Ces choix bien entendu ne sont pas gratuits et reposent d'abord sur la recherche de l'efficacité." (1999: 75)

A propósito da escolha do código/língua de comunicação, poderemos alegar que tal processo, mais ou menos consciente, se faz devido ao cruzamento de uma multiplicidade de factores endógenos e exógenos, nomeadamente, as competências linguístico-comunicativas do sujeito nas línguas em presença, a sua percepção acerca da situação de comunicação, nomeadamente acerca das competências dos seus interlocutores) e as suas competências sociolinguísticas (cf. CALVET: 1999, 76; COOK: 2001). Especificando, nas palavras de Hamers & Blanc:

"D'abord, il faut que le locuteur possède un répertoire qui lui permette de faire une sélection. Ensuite, ce choix est influencé par la perception que le locuteur a de son interlocuteur, de la compétence de celui-ci ainsi que de l'ensemble de la situation de communication, y inclus les roles et les normes sociales et du besoin d'affirmation ethnique dans cette situation precise. (…) Le choix du code approprié dépend également de la compétence sociolinguistique du locuteur, c'est-à-dire de sa connaissance des normes sociales du contact de langues." (1983, 194 e 196).

Neste ponto, impõe-se a polémica de saber o que constitui um repertório desse tipo. Será, na perspectiva restrita de Blommfield (1935, citado em HAMERS & BLANC: 1983, 22), a competência próxima do modelo de locutor nativo ou, na de Macnamara (1967, citado em HAMERS & BLANC: 1983, 22), uma competência que pode ser mínima numa das quatro competências (compreensão e expressão oral e escrita) ou uma competência parcial que pressupõe a "répartition fonctionnelle des codes" (DABÈNE: 1987, 88), todas elas inseridas num *continuum* em mutação? No último caso, que nos parece o mais interessante por colocar em evidência a capacidade do sujeito de percepcionar e avaliar a situação de comunicação, estaríamos perante a utilização de línguas com diferentes valores pragmáticos e afectivos e, por isso, como instrumentos de comunicação e como marcadores identitários e culturais. Neste sentido, esclarece Lüdi:

"chaque choix d'une variété linguistique faisant partie du répertoire représente un véritable *acte d'identité* qui manifeste l'appartenance réelle ou souhaitée du locuteur à un groupe linguistique. Ainsi, le choix de la langue joue un role central dans la construction de l'identité sociale" (1995/1996)

Os estudos acerca do bilinguismo dizem-nos que, depois de negociada e seleccionada a língua de comunicação (e convém relembrar que o nosso *corpus* se define em termos de situação de exolinguismo plurilingue), os locutores podem adoptar diferentes estratégias de adaptação verbal com vista a uma aproximação às competências reais ou pressentidas do seu parceiro de comunicação, naquilo a que se poderia chamar "habitus"[100] linguístico-comunicativo dos interlocutores, com base nas suas experiências anteriores. Assim, a escolha de línguas far-se-á a dois níveis da interacção: o estabelecimento colectivo de um indicador contextual inicial (a língua de comunicação) e a decisão sempre pessoal de "infringir" a cláusula linguística do contrato de comunicação. Acerca deste último aspecto, três comportamentos linguístico-verbais principais são previsíveis:

- uso da LM de um ou mais interlocutores que a utilizam a par de estratégias de facilitação da expressão e da compreensão dos restantes participantes na interacção (cf. NOYAU & PORQUIER: 1994), através da simplificação e redução das estruturas morfo-sintácticas, do recurso a elementos produtores de redundâncias, como as paráfrases e as explicitações, da diminuição do débito e do ritmo discursivos com uma articulação mais pronunciada, da utilização de léxico e estruturas morfo-sintáticas consideradas próximas da língua do interlocutor, do emprego de processos expressivos controladores da compreensão e reveladores da função fática de alguns enunciados (cf. HAMERS & BLANC: 1983); esta situação corresponderia ao exolinguismo monolingue com presença de locutores nativos;
- adopção de uma língua neutra, língua franca temporária e temporariamente aceite (que não significa, obrigatoriamente, uma adopção do Inglês como língua de comunicação, podendo esse papel, caber a outras línguas partilhadas pelos sujeitos, correspondendo ao exolinguismo monolingue sem locutores nativos;
- adopção imediata de um repertório linguístico-comunicativo plurilingue onde todas as línguas são admitidas e até conjugadas numa espécie de "esperanto plurilingue"[101] marcadamente pessoal e idiossincrático, o que corresponderia ao exolinguismo plurilingue descrito no primeiro capítulo deste trabalho;

Se a sala de aula de línguas se constitui enquanto micro-sociedade diglóssica, a verdade é que a escolha de línguas, como já antecipáramos no capítulo anterior, responde a

[100] Tomamos o termo de P. Bourdieu, aplicado a este contexto por inspiração de Deprez (2000). Adiante explicitaremos o que entendemos por este conceito, numa ocasião mais pertinente.

[101] Adoptando esta perspectiva, falar de alternância códica ou de marcas transcódicas deixaria quase de fazer sentido uma vez que seriam marcas idiossincráticas de um "esperanto romanófono", no caso do nosso estudo. Esta parece ser também a opinião de G. Lüdi quando afirma: "face à ces exemples, la notion même de 'marque transcodique' perd, dans un certain sens, sa pertinence pour faire place à des considérations sur les usages complexes des ressources d'un répertoire plurilingue" (2001, 29).

funções bem marcadas, uma de tipo regulador e outro de tipo constitutivo[102]: "la L1 servirait à exposer, reformuler, expliciter, bref, remplirait essentiellement des fontions métalangagières et (…) la L2 deviendrait le vecteur de communication courante" (CASTELLOTTI; 1997b, 405; cf. ANDRADE: 1997).

Especificando, isto implica, ao nível da interacção plurilingue em chat, uma trama linguística em que a escolha de línguas e as razões que lhe presidem são de natureza que prevemos variável e heterogénea, dependendo das línguas e dos locutores presentes no cenário comunicativo, já que não há um desequilíbrio de tipo diglóssico: todos os sujeitos são "nativos" e "aloglotas", sendo que a proximidade[103] tipológica entre as LR os torna, a todos, parcial e potencialmente competentes e, como tal, parceiros de comunicação. Deste modo, e tendo em conta o que antes dissémaros e a complexidade do contexto de comunicação em que nos movemos, prevemos que a escolha das línguas e as modalidades de alternância desse uso variarão em função das representações dos sujeitos acerca das suas próprias competências e das competências dos seus interlocutores, sendo um trabalho regulável de acordo com as parcerias comunicativas que se estabelecem e da variabilidade que caracteriza a comunicação em chat (de acordo com os interlocutores e os temas em discussão). Além disso, fará sentido falar de escolha de línguas se todas as LR aparecem em pé de igualdade na comunicação, com estatuto de "línguas oficiais"? Os locutores plurilingues romanófonos envolvem-se nesse tipo de discussão? Essas poderão ser questões a desvendar na nossa análise.

3.2.2 Marcas transcódicas: funções e modalidades de recurso

Sabendo que nos debruçamos sobre uma situação de contacto de línguas que antes caracterizámos de exolingue plurilingue, o recurso à LM, à língua do Outro e a outras línguas do capital linguístico colectivo (mas, acima de tudo, LR), são admissíveis e até incentivados já que, no caso do nosso *corpus*, tratando-se de uma situação de contacto de línguas tipologicamente aparentadas, o uso da LM não será, como vimos anteriormente, percepcionado *per se* como elemento perturbador da intercompreensão, abrindo oportunidades de diálogo metacomunicativo e metalinguístico; por outro lado, os sujeitos tenderão, na nossa opinião, devido a esse sentimento de proximidade linguístico-cultural e a representações acerca da comunicação nessas circunstâncias (cf. CAMBRA & NUSSBAUM: 1997 sobre representações dos professores), a adoptar elementos verbais da língua do Outro e a usar os seus repertórios de comunicação-aprendizagem como marcadores de flexibilidade linguística e cognitiva e, concomitantemente, como marca de uma CP plástica, maleável e adaptável ao Outro: "le nombre et le statut des langues en présence et les représentations qui

[102] Esta tipologia aparece explicitada em CAMBRA & NUSSBAUM (1997, 427), para quem, em contexto de sala de aula, o discurso regulador "sert à maintenir des rapports sociaux avec les élèves et à organiser, expliquer, contrôler, etc les activités d'enseignement-apprentissage" e o discurso constitutivo "contient les formes de la langue cible que l'enseignant a choisi comme contenus d'apprentissage" (ibidem) , sendo que o segundo é dependente do primeiro.

[103] Para uma discussão e relativização do conceito de "proximidade", do ponto de vista linguístico e sociolinguístico, ver DOLZ: 2005.

y sont associées déterminent *a priori* les limites et les possibilités d'alternances codiques" (POCHARD: 1997, 420).

Neste sentido, como afirma Castellotti,

"les liens tissés (…) entre la langue source et la langue cible sont marqués par des représentations pesant fortement sur toute tentative qui pourrait être mise en place (…) afin de mettre au jour, d'expliciter et de gérer les phénomènes de rencontre, de passage ou d'interpénétration qui peuvent se produire." (1997b, 401)

Essa flexibilidade linguística e cognitiva revela-se na emergência de marcas transcódicas (cf. LÜDI: 1987), expressão polissémica ou mesmo hiperónimo que frequentemente remete para uma série de outras expressões, elas também ambíguas, como "code-switching" ou alternância, "code-mixing", "empréstimo", calque e "transferência" (cf. GALISSON & COSTE: 1976, para uma hipótese de distinção destes conceitos), mas todas reveladoras do carácter exolingue da situação de comunicação, ou, para precisar, todas elas funcionando como indícios de contextualização (cf. GUMPERZ: 1982; NUSSBAUM & UNAMUNO: 2001).

Na verdade, de acordo com Lüdi, o que torna todas estas designações ambíguas é o facto de todas remeterem para o contacto de diferentes códigos, sendo ainda pouco consensual a forma como ocorrem, as suas dimensões e funções no discurso. Tendo em conta que considerámos particularmente problemática, no âmbito do nosso estudo, a distinção entre os conceitos de "alternância" e de "marcas transcódicas", esclarecemos que:

- "marcas transcódicas", sendo um conceito que remete para traços observáveis, para pluralidade de códigos, de modalidades de passagens de uns a outros e da sua coexistência discursiva, se tornará mais adequado para a descrição do nosso *corpus*, podendo emergir a diferentes níveis discursivos, dos mais subtis, como a estrangeirização de um item lexical, aos mais óbvios, como a alternância entre enunciados;
- enquanto marca transcódica particular, o conceito de alternância, no contexto em que originalmente emerge e se conceptualiza, não dá conta da efervescência linguística de situações de comunicação plurilingues, tendo sido maioritariamente usado em situações de contacto de duas línguas; embora o conceito tenha sido usado para observar díades linguísticas, pensamos que, ainda assim, ele servirá para explicitar as alternâncias transcódicas em chat plurilingue e os papéis do revezamento discursivo-pragmático para que remetem.

Estes procedimentos discursivos são, aqui como em alguns estudos sobre o bilinguismo, tomadas como pano de fundo da análise de uma dimensão conversacional e interaccional, "that is the relational dynamics tying the partners and the situational parameters characterizing verbal exchange" (TITONE: 1987, 262), sabendo que a comunicação que ocorre com recurso a estes fenómenos translinguísticos origina e veicula procedimentos/comportamentos metalinguísticos e metacomunicativos ao nível dos parceiros da interacção (cf. idem).

Podendo ser observáveis da tripla perspectiva sistémica, enunciativa e interaccional (cf. LÜDI: 1987, 5; ver também COSTE 1997b), as marcas transcódicas assinalam objectivos

tão pragmáticos como aumentar o potencial referencial ou ultrapassar um obstáculo comunicativo e, nesse sentido, funcionam como estratégias de precisão ou de compensação linguístico-comunicativa, numa relação que pode ser apelidada de complementaridade (cf. SIMON: 1997). Por outro lado, podem ser sinais de aproximação ou afastamento afectivo ao Outro através do uso da sua língua ou da língua "de ninguém", pretendendo estabelecer equilíbrios na interacção, ou de "affirmation identitaire, d'affirmation de place dans l'échange" (COSTE: 1997b), num entendimento da interacção como campo de poder simbólico, na linha de Bourdieu.

De acordo com uma adaptação da tipologia de funções proposta por Alber & Oesch-Serra (1987), as marcas transcódicas desempenham um valor expressivo, funcional, sócio-linguístico, metacomunicativo e metalinguístico. Neste sentido, partindo de vários estudos (cf. ALBER & OESCH-SERRA: 1987; GAJO & MONDADA: 2000; GROSJEAN: 1982; GUMPERZ: 1982; HAMERS & BLANC: 1983; KIELHÖFER: 1987; MONTES-ALCALÁ: 2005a; MOORE: 2002; SIMON: 1997) mas tentando precisar algumas *nuances* que permitam compreender a emergência e o uso das marcas transcódicas no nosso *corpus* de análise, pensamos que estas cumprem, isolada ou simultaneamente, múltiplas funções discursivas e comunicativas[104]:

- marcadoras de estruturação discursiva - visíveis na selecção ou mudança de destinatário em situações, por exemplo, de discursos polifónicos (a esta função Gumperz: 1982 chama "listenar specification") ou de actualização, para discurso indirecto, do discurso directo de outrem (enquanto processo de citação), na estruturação e articulação temporal do discurso (exemplo citado em DEPREZ: 2000) e na sinalização da mudança de género discursivo.
- potenciadoras da compreensabilidade - por exemplo, ao evidenciar um segmento do enunciado, ao evitar ou reparar as incompreensões, por exemplo, assinalando a direcção da argumentação e, nesse sentido, permitindo criar inferências conversacionais. D. Moore refere-se a esta função como "communication effectivness" sendo encarada como "a need to communicate that overrules the need for correctness" (2002, 283). Deprez explica que a escolha de línguas e a alternância são efeitos de *habitus* (no sentido de Bourdieu) sócio-linguísticos cuja transgressão pode significar uma ruptura do contrato de base, uma ruptura das expectativas e, logo, da compreensibilidade, ao mesmo tempo que, em situação de ocorrência, podem acrescentar sentidos não esperados e, por isso, um excedente de sentidos (2000).
- potenciadoras de adequação referencial e social do discurso - função que evidencia uma "enriched conceptualisation" da realidade (cf. MOORE: 2002) que se evidencia na forma como os sujeitos introduzem *nuances* subtis através da selecção de items lexicais que se referem a realidades que não são exactamente sinónimas nos dois códigos, numa procura de precisão e rigor. Moore, referindo-se à possibilidade de um falante poder escolher entre dois

[104] É importante salvaguardar que "not each and every switch produced will always perform a specific function" (MONTES-ALCALÁ: 2005a, 104) e que "aucune de ces fonctions n'est attachée de façon regulière et immuable à une langue précise" (BILLIEZ: 2005, 324). Não nos deteremos nas diferentes tipologias de tipo linguístico-gramatical.

ou mais referentes, que podem ter significados adicionais ou diferenciais, aquele que "adds new insight and focus on particular characteristics and contributes to building a more complete and nuanced vision" (2002, 289). Esta função é também designada por "semantic specificity" (BACKUS: 2001, citado em JONSSON: 2005, 172), sendo considerada a maior indutora de emergência de marcas transcódicas (ibidem).

- valorizadoras estilísticas e expressivas - trata-se de "fonctions poétiques et sociales" (KIELHÖFER; 1987, 141), que servem para assinalar o jogo, a ironia, o humor, a seriedade e a autenticidade, de entre outros efeitos: "c'est justement le fait de dévier de la répartition normale des langues qui permet d'atteindre des effets nouveaux et attrayants" (idem, 144). HAMERS & BLANC referem-se-lhe como "effets de style", "l'expression d'une identité propre au bilingue et auxquels les monolingues n'ont pas accès" (1983, 203), onde incluem a expressão de intenções e de atitudes psicológicas, como, por exemplo, o envolvimento discursivo dos locutores (cf. GUMPERZ: 1982, 81).
- marcadoras sócio-afectivas - as marcas transcódicas funcionam frequentemente como sinais de afectividade em relação a línguas e locutores, sendo um indício de representações positivas ou negativas em relação e eles, e como marcadoras de pertença a uma comunidade linguístico-cultural, ou, se quisermos, símbolos de identificação etnolinguística com o endogrupo ou o exogrupo (num movimento simbólico, por exemplo, entre o "we code" informal e íntimo e o "they code" formal e impessoal a que se refere GUMPERZ: 1982, 66[105]) e, como tal, acentuando um espaço de intersubjectividade. Incluímos nesta categoria a função que Deprez caracteriza como evocativa, já que se os termos nas diferentes línguas possuem diferentes poderes evocativos ou simbólicos, então, "la recherche du mot, celui qu'on ne peut pas dire autrement, parce qu'il porte une aura, une atmosthère intraduisible, liée aux sensations et aux souvenirs personnels" (2000, 72) serve para relembrar e/ou reproduzir aspectos emocionais que, no caso estudado pela autora, foram vivenciados na LM, sendo, neste sentido, um marcador (cf. JONSSON: 2005) ou um acto identitário.
- focalizadoras *na* e *da* forma - através, por um lado, de um trabalho "lateral" debruçado na correcção dos enunciados e nas consequentes reflexões metalinguística e metacomunicativa, com uma preocupação, muitas vezes, centrada na aquisição de dados linguísticos e, por outro, da co-construção dos enunciados centrada num trabalho colaborativo de progressão discursiva.

Esta tipologia de funções e papéis discursivos presentes na emergência de marcas transcódicas permite-nos concordar com Deprez quando afirma que:

"la fluctuation des langues (…) relève moins de la prise en compte de l'incompétence relative des uns et des autres dans chacune des [deux] langues que de l'appropriation d'un [double] registre et

[105] Acerca da dificuldade de se estabelecer uma definição e distinção entre este "nós" e "eles" e do eventual desinteresse da distinção destas categorias em comunidades bi- e plurilingues, ver M. SEBBA & WOOTTON: 1998. Os autores afirmam que "although speakers may systematically differentiate the codes in conversational practice, it is not possible to make *a priori* assumptions about which code carries the putative "we" functions and which the putative "they" functions" (idem). Além disso, tendo em conta que as identidades sociais são construtos flexíveis que se jogam e se alteram na interacção (nomeadamente, por recurso a *code-switching*), tal distinção não poderia dar conta dessa dinâmica e flexibilidade.

de la mise en jeu d'une véritable polyphonie (sur le modèle bakhtinien): à la pluralité des voix entendues et de leurs intonations correspond celle des locuteurs et de leurs intentions, c'est à dire à la fois le jeu des alliances conversationnelles et celui des accentuations et des modalisations expressives" (2000, 72).

Uma tipologia que nos parece bastante útil e orientada para uma análise do tipo da que pretendemos efectuar, situada num *continuum* entre práticas sociais e práticas pedagógicas, é a da Simon (1997) que, articulando as marcas transcódicas (particularmente a alternância) em torno de um duplo eixo, o do "Sujeito Aprendente" e o do "Sujeito Pessoa" em sala de aula[106], constata a existência de uma dupla função: uma de natureza cognitiva e outra de natureza sócio-pedagógica:

	Funções gerais	**Funções específias**
Sujeito Aprendente	Cognitivas (relacionadas com a aprendizagem em interacção)	Trampolim cognitivo (verificação de hipóteses, redução de riscos, construção da compreensão)
		Instrumento de apropriação (tradução interlinguística, verificação de sentido, alargamento do repertório verbal)
		Meio de entreajuda colaborativa (solidariedade social, cumplicidade, …)
Sujeito Pessoa	Funções sócio-pedagógicas (relacionadas com a implicação do sujeito e a manutenção da força ilocutória dos seus enunciados)	Expressão de afectividade (pontos de vista, emoções, atitudes, …)
		Afirmação da sua existência e da participação no ritual comunicativo
		Meio de transmissão de saberes não previstos e "extra-excolares"
		Afirmação do "eu" que adere ao projecto comunicativo

Quadro 8 - Funções associadas à emergência de marcas transcódicas (cf. SIMON: 1997)

Neste sentido, e centrando-nos nas funções cognitivas das marcas transcódicas, poderíamos sintetizar dizendo que elas cumprem, fundamentalmente, papéis de auto- e hetero-facilitação, quer da compreensão, quer da produção, afectando a *performance* comunicativa.

Para além disso, conforme Lüdi, o estudo das marcas transcódicas contribui para uma compreensão da "compétence langagière polilectale" (1997) dos sujeitos, em situação de comunicação-aprendizagem exolingue, entendendo-os "comme des personnes et des acteurs sociaux, et non pas (…) comme de purs sujets épistémiques" (PY: 1997, 501). Neste sentido, os nossos chatantes plurilingues poderiam ser definidos como "code-switchers", adoptando essa designação de Titone a propósito da personalidade linguística dos sujeitos bilingues (1987, 259), procedendo como *switchers* de acordo com características endógenas ou exgéenas do "eu" em situações de contacto com outras línguas (cf. idem). A emergência de marcas transcódicas e, mais particularmente, a mudança de língua seria, na linha deste autor

[106] Esta dicotomia aproxima-se da distinção proposta por AUER (1988), entre alternância "discourse-related" e alternância "participant related".

que adaptamos ao "parler plurilingue", marcas de "awareness of language variety and multiplicity" e "the awareness of language functions in a social context beside a twilight perception of language features as distinct intersystemically" (idem, 265). Neste sentido, estaríamos perante comportamentos idiossincráticos, evidências de uma conscientização plurilingue, com recurso e desenvolvimento da conscientização metalinguística e metacomunicativa (cf. MOORE: 2002).

O que até agora fomos aferindo pode ainda ser complementado pela categorização dos tipos de alternância e das funções discursivas proposta por Coste (1997b; ver também CAUSA: 1997), que aqui adaptamos e alargamos à interacção plurilingue:

- alternância por repetição - aquela que retoma o que já foi dito noutras línguas, através de tradução, reformulação ou resumo; Gumperz refere-se a ela afirmando que "frequently a message in one code is repeated in the other code, either literally or in somewhat modified form. In some cases such repetitions may serve to clarify what is said, but often they simply amplify or emphasize a message" (1982, 78).
- alternância de distribuição complementar - aquela que se verifica quando diferentes temas são tratados em diferentes línguas, sem haver necessidade de retomar o que foi dito;
- alternância de comentário metalinguístico - as LE funcionam como objectos a adquirir e alternam com a LM dos diferentes interlocutores, quando esta é chamada a desempenhar o seu papel de meio de descrição ou de ajuda à aprendizagem.

Neste sentido, o aprendente-comunicador elabora e colabora em uma espécie de *bricolage* (cf. CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001, 106) com os seus repertórios disponíveis (heterogéneos), nomeadamente com as suas competências linguísticas (parciais e desiguais em diferentes línguas), e onde entram também os seus repertórios de aprendizagem, sócio-afectivos e interaccionais (não mencionados pelos autores deste texto): "ces bricolages, construits sur une fertilisation croisée entre les langues, montrent comment l'apprenant sait employer et focaliser les moyens dont il dispose pour faire surgir du sens" (CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001, 106). Neste contexto, enquanto instrumentos de *bricolage*, gostaríamos de salientar, numa adaptação de WILLIAMS & HAMMARBERG (1998), dois papéis que podem ser imputados às línguas alternadas (LM e LE conhecidas) em situação de interacção com LE desconhecidas e a que já nos referimos anteriormente neste trabalho, a saber:

- um papel instrumental - geralmente atribuído à LM e que, nas palavras dos autores, "is more seldom used in lexical construction attempts in the L3 or activated in parallel but rather is kept separate from the L3 and used largely with a metalinguistic function" (WILLIAMS & HAMMARBERG: 1998, 295), de acordo com a identificação dos sujeitos com uma esfera linguística e cultural.
- papel de "default [interlingual] supplier" - atribuído às LE formal e informalmente conhecidas, sendo predominantemente usadas "to supply material for lexical construction attempts in L3" (idem) e "activated in parallel to the L3, underlying L3 production and even L1 production" (idem), de acordo com parâmetros como a proficiência dos sujeitos, frequência de uso das diferentes línguas pelos falantes e a tipologia e estatuto das línguas em contacto. É

aquele papel a que Auer chama "língua de base" da transferência (ver ainda KLEIN: 2004) e que pode não coincidir com a LM, caso esta seja percepcionada como sendo tipologicamente mais afastada.

Pensamos que a distribuição destes papéis passa largamente pela percepção da distância sentida pelos sujeitos em relação aos códigos linguísticos desconhecidos, o que os influenciará na activação de um ou outro código enquanto fonte de alternância, enquanto ferramenta de *bricolage* disponível e adequada à tarefa (cf. BONO: 2005). Mais uma vez somos levados a evidenciar o papel das representações em relação às línguas e à comunicação, representações que repetidamente são chamadas a justificar ou elucidar as condutas linguístico-comunicativas dos actores sociais em situação de interacção.

Ora, como a cada vez temos mostrado, este trabalho de "bricolage" e de escolha dos seus instrumentos, é, pela sua natureza, "un bricolage à géométrie variable" (CASTELLOTTI & MOORE: 1997b: 390), um *bricolage* de adaptação recíproca de natureza linguístico-comunicativa, dependendo do "repertório verbal colectivo" dos intervenientes (cf. POCHARD: 1997) e das práticas socialmente aceites, sendo que "les jeux de passage d'un code à d'autres, les alternances non plus subies ou même tolérées mais reconsidérées et légitimées, pourraient constituer un instrument privilégié d'apprentissage et de facilitation vers l'appropriation d'autres langues" (CASTELLOTI & MOORE: 1997b: 392). Este argumento, a propósito da alternância em aula de línguas, é também válido ao nível da comunicação exolingue extra-escolar, sendo que:

> "l'alternance 'sauvage' ou apparemment aléatoire peut être valorisée dans la perspective de construction d'une compétence plurilingue, si l'on admet tout à la fois que cette dernière ne consiste pas en un mixte de langues mais en un répertoire de variétés distinctes et en la capacité de gérer ce répertoire comme un seul ensemble" (COSTE: 1997b, 396).

E se "le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue" e "il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langue et des marques transcodiques" (De PIETRO: 1988a, 70 citado em ANDRADE: 1993, 146), então os sujeitos que observaremos em chat - e cujas produções já pudemos vislumbrar através das múltiplas exemplificações presentes no capítulo anterior - poderão ser considerados notáveis produtores de discurso plurilingue, pela facilidade com que produzem e gerem as mudanças de língua e pela forma criativa como muitas vezes fundem os códigos num "parler plurilingue" para co-construir a intercompreensão. As questões que se levantam a este respeito prendem-se com a distribuição territorial dos códigos no nosso *corpus*, sendo interessante verificar quais as funções específicas que são atribuídas a algumas delas e mediante que critérios (cf. CASTELLOTTI: 2001b; COSTE: 2001a): que línguas são, no nosso *corpus*, matrizes, fontes, recursos, suportes e *pivots* (de acordo com as diferentes metáforas que circulam)? Como mudam esses papéis na variabilidade linguístico-comunicativa dos nossos chats plurilingues romanófonos?

Marcas transcódicas no uso do código escrito: rentabilidade para o estudo da interacção em chat

A maioria dos estudos conduzidos no âmbito das marcas transcódicas foi desenvolvida acerca da interacção oral (cf. JONSSON: 2005; MONTES-ALCALÁ: 2005a) e aí, nas suas formas, significados e padrões gramaticais em contextos exolingues - o que verificámos na anterior síntese bibliográfica. M. Sebba avança a hipótese de que o estudo de textos escritos parece, aos olhos dos investigadores, possuidor de menor interesse "because it is seen as highly standardized in most languages, leaving little room for variation" (2003, 151). Tal acepção teria como efeito imediato a preferência pelo estudo de produções orais, como a interacção face-a-face exolingue e a subordinação dos estudos acerca do "written code-switching" a uma abordagem meramente comparativa (cf. SEBBA: s/d). Todavia, como bem nota G. Lüdi, "plus que la communication quotidienne, l'écriture [littéraire] est déterminée par des représentations normatives du langage et du plurilinguisme" (2005b, 173), constituindo-se, como tal, enquanto campo favorável de observação de usos e representações de uso da(s) língua(s).

Os estudos acerca da presença de marcas transcódicas no discurso escrito desenvolveram-se, de acordo com a nossa revisão bibliográfica, em torno de dois tipos de *corpus*: o primeiro, de textos literários (cf. LÜDI: 2001, 2004 e 2005b; JONSSON: 2005; MONTES-ALCALÁ: 2000a) e o segundo, de teor interaccional, com destaque para o discurso electrónico (cf. ANDROUTSOPOULOS: no prelo, acerca de *code-switching* nos fóruns de discussão; ANDROUTSOPOULOS & HINNENKAMP: 2001 e PIEROZAK: 2003b, nos chats; HINRICHS: 2005 e MONTES-ALCALÁ: 2005b, acerca desse fenómeno em e-mail). Este interesse recente pela comunicação electrónica e os comportamentos linguístico-comunicativos dos seus utilizadores parte da convicção que se trata de uma prática que pode, pelas suas características, impulsionar a rápida mudança das concepções e normas associadas ao uso do código escrito (cf. SEBBA: 2003), onde se inclui a produção de novos valores simbólicos, associados à manipulação criativa desse código. Ora, o advento da interacção electrónica e a sua percepção enquanto conjunto de produções híbridas, de registo oral e escrito feitas, terá impulsionado os investigadores a interessarem-se pelo estudo dos comportamentos linguísticos a elas associados, onde incluímos a emergência de marcas transcódicas (ver MONTES-ALCALÁ: 2005b). O mesmo aconteceu com outros géneros de "fronteira", como as cartas e os diários pessoais (ver MONTES-ALCALÁ: 2005a, para *code-switching* em cartas e 2005b para alternância em diários pessoais).

Ao nível das semelhanças e das diferenças entre a emergência de marcas transcódicas no registo oral e escrito, Montes-Alcalá, por exemplo, apenas refere que "it appears that while oral code-switching reflects their [students] identity, written code-switching leads to a better relation to the author of a bilingual text" (2000a) e que as atitudes em relação a esta marca transcódica não determina o tipo de *code-switching* produzido, quer na produção oral, quer escrita, além de que ambos parecem emergir preferencialmente em situações de interacção informal (1999). Outra característica apontada é que o *code-switching* na escrita emerge de forma menos espontânea do que no discurso oral, devido às diferenças de produção de ambos os códigos, e que as restrições sintácticas no registo escrito implicam

diferenças nas suas funções e estruturas linguísticas, pelo que o recurso àquele tipo de marca transcódica escrito tende a preencher funções predominantemente estilísticas (idem, 2000b).

Os autores parecem partir de duas hipóteses complementares em relação ao estudo das marcas transcódicas nos textos escritos: a hipótese de que o *code-switching* na interacção escrita "displays social functions similar to those found in oral code-switching" (MONTES-ALCALÁ: 2005a, 102; ver também MONTES-ALCALÁ: 1999 e 2005b), sendo evidência da competência bilingue e bicultural dos seus autores e, por isso, de um repertório expressivo alargado, quer na interacção oral, quer na interacção escrita; a segunda, não entrando verdadeiramente em confronto com a posição anterior, reconhece as especificidades do contexto de investigação que observa e explica que as diferenças observadas se devem à variação contextual[107], colocando em evidência que a heteroglossia de base dá conta do contexto de produção e de circulação dos textos, nomeadamente da sua polifonia (cf. LÜDI: 2004 e 2005b), e dos seus conteúdos ideológicos, particularmente da ideologia linguística subjacente (cf. JONSSSON: 2005; LÜDI: 2004). Na verdade, se "certaines formes linguistiques que nous employons fonctionnent comme de véritables marqueurs identitaires, soit emblématiques, soit stigmatisants" (LÜDI: 2004), o recurso ao *code-switching* escrito, nomeadamente no texto literário, serve como identificador e caracterizador identitário e como marcador do estatuto das personagens e dos autores, pelo lugar que a sua língua ocupa na sociedade descrita.

Neste sentido, ambas as tendências retomam as categorias pragmáticas descritas na secção anterior deste trabalho, sendo que os estudos de textos literários enfatizam o valor identitário e estilístico das marcas transcódicas (cf. LÜDI: 2001 e 2005b; MONTES-ALCALÁ: 2000b) e os textos que estudam a interacção electrónica enfatizam os seus efeitos estilísticos e comunicativos (cf. MONTES-ALCALÁ: 2005b) e lúdicos (cf. HINRICHS: s/d; PIEROZAK: 2003b), estes últimos reveladores das relações e dos jogos sociais (cf. HINRICHS: 2005), sendo que "this play with codes and meanings often becomes the central means of meaning creation through language" (HINRICHS: s/d).

Ora, se o *code-switching* no discurso electrónico "has been found to contextualize shifts in topic, footing, or modality, to mitigate potential face-threats, and to perform social stereotypes" (ANDROUTSOPOULOS: no prelo, acerca de chats; HINRICHS: 2005, 233), então poderemos concluir que desempenha as mesmas funções discursivas e pragmáticas que no discurso oral[108]. Ainda assim, as descrições até ao momento disponíveis não nos permitem aferir das diferenças de realização linguística do *code-switching* oral e escrito, nomeadamente na interacção electrónica.

Para concluir, deparamo-nos com três problemas maiores nestes trabalhos quando pensamos em rentabilizar as suas conclusões no estudo do nosso objecto discursivo: como

---

[107] "This particular study explores local functions of CS in Chicano theater thus adding a new perspective to the typologies/lists which often have been set up mainly to account for oral code-switching" (JONSSON: 2005, 132) e, mais adiante, "this discussion will be developed around two main areas: power relations (addressing questions of domination, resistance and empowerment) and identity construction" (idem, 203).

[108] Uma excepção, que nos vem do estudo de HINRICHS (2005, 164), acerca do correio electrónico, é que as funções de clarificação e de especificação de interlocutor não aparecem neste tipo de interacção, o que está, claramente, relacionado com o meio de produção (escrita e geralmente direccionado para um locutor).

vimos, são ainda poucos os estudos que explicitam as peculiaridades da emergência de marcas transcódicas na escrita em relação às que emergem no discurso oral; além disso, todos os estudos a que tivemos acesso se situam apenas ao nível de produções de sujeitos bilingues, sem haver qualquer avanço ao nível da produção de um "parler plurilingue"; finalmente, a análise da emergência das marcas transcódicas no discurso electrónico tende a seguir as tipologias já validadas para a interacção face-a-face (particularmente a de Gumperz, que é baseada numa perspectiva social que pouco leva em conta os factores individuais na estudo da variação códica), não nos deixando, verdadeiramente, apreender as características idiossincráticas deste comportamento linguístico-comunicativo na comunicação em chat, lugar de excelência, como vimos no capítulo anterior, de emergência desse "eu" pessoal e original.

3.2.3 Emergência e negociação de normas de comunicação plurilingue

Tendo em conta que a interacção, numa perspectiva presencial de face-a-face, é considerada "une action qui affecte (altère ou maintien) les relations de soi et d'autrui" (LABOV & FANSHEL, citado em KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 41), tentaremos, nesta secção do nosso trabalho, dar conta das tensões e dos diferentes movimentos de convergência/divergência entre as normas linguístico-comunicativas dos diferentes interlocutores, de forma a tentar compreender como funcionam e emergem as normas de comunicação em situações que desvendam, não só as identidades linguísticas dos sujeitos, mas também os seus hábitos comunicativos e pertenças (inter)culturais (cf. DE PIETRO: 2005).

Assim, a nossa abordagem remeterá para a mobilização e gestão social e normativa dos repertórios linguístico-verbais pelos sujeitos em situações concretas (comunicação como "actions-in-context", no sentido de GARFINKEL: 1967, 9), de forma a gerir as distâncias entre eles - distâncias essas ancoradas em relações de tipo horizontal, relativas à familiaridade entre os interlocutores, e vertical, relativa ao poder e relação de dominação entre eles (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 1996) - e, como tal, fortemente ligadas às suas identidades linguísticas e culturais, possibilitando a criação ou recriação de condições de produção e de interpretação das mensagens verbais.

Tendo em conta o enraizamento sócio-cultural da comunicação, lugar onde se afirmam as pertenças sociais dos sujeitos e se constroem as suas relações, e, mais particularmente, as tensões e incertezas ligadas às situações de contacto bi- e plurilingue (cf. DE PIETRO: 2005, 294), uma abordagem da gestão, adaptação e selecção verbal e estilística, no âmbito do nosso estudo, remeterá obrigatoriamente para os sujeitos enquanto gestores dos rituais da interacção e enquanto manipuladores criativos desses rituais (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 2005b; CICUREL: 1989), a que P. Bourdieu chama "rituais de magia social" (1982, 109).

Essa adaptação verbal e estilística, que passa pela construção da(s) "norma(s)" em contexto social (cf. DE PIETRO: 2005), como a literatura deixa antever, não se verifica só a nível do contacto entre línguas, mas também ao nível intralinguístico, porque a tónica é colocada na construção e acomodação das relações interpessoais através do uso da linguagem. Além disso, o trabalho de adaptação de que aqui daremos conta remete para a forma como os sujeitos ajustam reciprocamente as palavras-territórios partilhadas e co-

construidas às suas necessidades linguístico-comunicativas (e aqui faz todo o sentido falar de *politesse*/cortesia, de força ilocutória, envolvimento interactivo, poder simbólico da linguagem[109]) e assim se ajustam *através de* e *nos* recursos (no nosso caso, plurilingues) de que dispõem.

O conceito que primeiro exploraremos, por nos parecer ponto de confluência dos restantes e por melhor dar conta da participação activa e observável dos interlocutores, é o de envolvimento interpessoal na interacção (cf. GUMPERZ: 1982; TANNEN: 1989), que, na nossa opinião, será visível na forma como os sujeitos manipulam o poder simbólico da linguagem (cf. BOURDIEU: 1989), usam estratégias de *politesse*/cortesia (cf. BROWN & LEVINSON: 1987) ou como adaptam a força ilocutória do seu discurso, em situações que, à partida, são fortemente ritualizadas. Esse envolvimento, entendido como "an internal, even emotional connection individuals feel which binds them to other people as well as to places, things, activities, ideas, memories, and words" (TANNEN: 1989, 12) parece-nos surgir, de acordo com a mesma autora, da participação dos sujeitos na co-construção de sentidos (de pensamentos, experiências e do discurso) e da forma positiva como eles percepcionam quer a sua presença, papel e estatuto interactivos, quer a distância horizontal e vertical entre os interlocutores.

De acordo com Chafe (1985, citado em TANNEN: 1989, 11), existem 3 tipos de envolvimento, interpenetráveis e mutáveis ao longo da conversação, que tentaremos descrever recorrendo a um cruzamento de quadros de análise:

- auto-envolvimento do falante - na nossa opinião, passa por aquilo que Cosnier chama "affects conversationnels" (1994 e 2004) e pelas representações dos sujeitos em relação à situação de comunicação, referindo-se ainda às atitudes e motivações dos sujeitos em relação à interacção propriamente dita e seu contexto de realização;
- envolvimento do falante no tema da conversação - remete para a empatia do sujeito em relação ao tema e à forma como ele se comporta em relação a ele (evitamento, expansão do tema, …), bem como para as actividades discursivas em que se envolve;
- envolvimento interpessoal entre todos os interlocutores - remete para a relação interactiva entre os sujeitos (ao nível dos seus estatutos e papéis) e para a forma como estes a constroem, passando pela emergência e negociação das representações cruzadas dos interlocutores e pela construção colaborativa da intercompreensão.

De acordo com Gumperz (1982) e adaptando aqui as tipologias de Kerbrat-Orecchioni (1988 e 1996) acerca da gestão das relações interpessoais, esse envolvimento pode ser conseguido e visibilizado quer directamente, através do recurso a taxemas verbais ou estratégias de adaptação comunicativo-verbal (por exemplo, selecção de nomes e pronomes de endereçamento a outra pessoa, escolha de temas de conversa, manipulação dos registos de língua, selecção de actos de fala, organização dos turnos…) quer indirectamente, através do recurso a taxemas não-verbais e para-verbais (a gestão da distância proxémica, a

[109] Tomamos o conceito de Bourdieu na sua acepção original: "esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (1989: 7-8).

orientação corporal, os olhares e as mímicas, o tom de voz, a intensidade articulatória, o débito discursivo, …), sendo os dois clara e fortemente sujeitos a variações linguísticas e culturais (cf. BROWN & LEVINSON: 1987; KERBRAT-ORECCHIONI: 1996). Qualquer um dos envolvimentos acima explicitados poderão ainda ser visíveis, por exemplo, na tomada voluntária da palavra, no volume das intervenções dos diferentes locutores e na gestão dos seus repertórios linguístico-comunicativos plurilingue (por exemplo, que línguas selecciona e para que temas) e no seu envolvimento na resolução de problemas (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b).

Numa perspectiva a esta complementar, se "both speaking and listening include elements and traces of the other" (TANNEN; 1989, 12), sendo que uma conversa é uma co-produção em eco e em antecipação, sujeita a analepses e prolepses constantes (cf. TODOROV: 1981), então este envolvimento não se refere só ao falante, co-interlocutor e também destinatário, mas igualmente ao ouvinte, audiência em co-autoria discursiva, de acordo com o princípio dialógico da linguagem (cf. BAKTHINE: 1977; BOURDIEU: 1982; TANNEN: 1989): "tout locuteur est à la fois producteur et consommateur de ses propres produits linguistiques" (BOURDIEU: 1982, 84). Neste sentido, o envolvimento do eu e do tu (e mesmo do "ele(s)", presente ou ausente) está claramente implicado assim como estão implicados os seus movimentos de preservação da própria face e da face do(s) seu(s) interlocutor(es), no sentido de Goffman (1973).

O envolvimento dos interlocutores supõe então, do nosso ponto de vista, que os sujeitos mantenham ou adaptem a sua conduta interaccional de forma a não perder a face/imagem de que dispõem, havendo um esforço mútuo de evitar a produção de acções ofensivas ou "face threatening acts" (BROWN & LEVINSON: 1987), para incluir ou deixar aparecer "face flattering acts" com efeitos valorizadores no decorrer da interacção (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 54) e para reparar as acções ameaçadoras que tenham eventualmente sido cometidas (cf. TRAVERSO: 1996), num princípio de não-violação do território dos interlocutores.

Na sequência do que acabámos de referir, podemos entender a adaptação verbal a que esta secção se refere (e que inclui a selecção e a gestão verbal e estilística) no sentido bourdiano de "luta simbólica" camuflada, em que os sujeitos procuram impor uma "definição do mundo social mais conforme aos seus interesses" (1989, 11), interesses esses também simbólicos: preservar a face (e aqui o papel da "positive politeness" e dos "face flattering acts"), adquirir ou manter um papel e um estatuto interactivo (por exemplo, de medidador cultural e/ou linguístico) ou ser o alvo da atenção e da dependência interactiva dos restantes locutores, a que Bourdieu chama "locuteur dominant dans l'interaction" (1982, 77) e que Kerbrat-Orecchioni (1988, 185) designa como líder da conversação (sendo aquele que relega os restantes intervenientes para segundo plano pelo facto de ser, temporariamente ou não, o distribuidor e gestor das *places* dos outros e o locutor capaz de impor a sua palavra).

Essa adaptação, que pretende provocar um sentimento de envolvimento dos interlocutores, criando uma "community of understandings" (GARFINKEL: 1967, 27), passa pela manipulação do estilo do interlocutor, das suas "maneiras de dizer" (BOURDIEU: 1982, 15) ou dos seus "method of speaking" (GARFINKEL: 1967, 30), de acordo com as condições de produção e de recepção do discurso, sendo que as duas se condicionam inevitável e mutuamente. Conforme Bourdieu, essas condições determinam "non seulement la manière de

dire, c'est à dire le choix du langage - le *code switching* des situations de bilinguisme - au du niveau de langage, mais aussi ce qui pourra et ne pourra pas être dit" (1982, 77), daí decorrendo estratégias de evitamento de certos temas ou alusões. Deste modo, as situações de comunicação plurilingues permitem observar e analisar as variações das línguas empregues em função da relação e distância entre os interlocutores e (das auto e hetero-representações) dos seus instrumentos de expressão (cf. idem), isto é, dos repertórios linguístico-comunicativos de cada sujeito. A este respeito, G. Lüdi (2005b) explica que há sempre um grande grau de liberdade na adopção de comportamentos linguístico-comunicativos, onde se inclui o "falar plurilingue" como marcador de identidades, em função das representações que o locutor tem de si mesmo, dos outros e da situação de comunicação (nomeadamente das normas que a regem).

Quer nos refiramos a situações de comunicação intralinguística ou plurilingue, a verdade é que para criar condições de envolvimento interaccional, "conditions de félicité" (BOURDIEU: 1982, 71) ou de "bonheur conversationnel" (AUCHLIN: 1995), os sujeitos modificam estrategicamente o seu discurso, apagando ou minimizando marcas de poder e de distância e adoptando marcadores de cortesia (cf. BENTO: 2000; BOURDIEU: 1982; KERBRAT-ORECCHIONI: 1996; TANNEN: 1989; TRAVERSO: 1999), que se assumem como normas comunicativas. Assim, e para sintetizar, os interlocutores procedem a ajustamentos dos seus modos de expressão em função das rotinas conversacionais, dos actos rituais (na linha de GOFFMAN: 1973) e das relações simbólicas sociais e linguístico-culturais (na linha de BOURDIEU: 1982) que percepcionam, a saber:

- correcção de formas desvalorizadas quando em confronto com a norma legitimada (repare-se aqui que, como já observámos, a norma legitimada nos chats pode não coincidir com a norma comummente admitida);
- mobilização de todos os recursos disponíveis para valorizar o produto linguístico e, assim, a auto-imagem (no caso dos chats, *smileys*, recursos expressivos do teclado, …);
- recurso a uma sintaxe menos complexa, a frases mais curtas, a vocabulário considerado transparente, para simplificar o processo de construção do significado pelo interlocutor (e logo a sua preservação da face);
- exploração lúdica e humorística das rotinas conversacionais (aos níveis situacional, interaccional e linguístico), criando um sentimento de cumplicidade entre os interlocutores;
- evitamento de tópicos "não-gratos" ameaçadores da face dos interlocutores, devido à forma como estes solicitam uma tomada de posição forçada ou o fornecimento de informações não desejado (por exemplo, temas como política[110], religião ou rendimentos económicos), vigiando sempre a aceitabilidade conversacional dos enunciados e promovendo, desse modo, uma "positive politeness" (BROWN & LEVINSON: 1987);
- evitamento de actos ilocutórios directivos, o que pode ser bastante difícil ou mesmo impossível em determinadas situações (como pedido de informações ou solicitação do

[110] Repare-se que no trabalho de CRUZ (2005), onde se analisam as discussões dos chatantes em torno da política linguística europeia, o tema político não é evitado. Tal parece-nos advir do facto de ter sido esse o tema de conversas contemplado no contracto interaccional, estabelecido previamente pelo docente.

cumprimento de uma acção, nomeadamente em sala de aula), sendo que, nessas ocasiões, os locutores tomam precauções especiais de cortesia, como fazer pedidos indirectos, usar um prefácio à solicitação ou o imperfeito em vez do imperativo e mesmo mudar o débito e o tom de voz (cf. TRAVERSO: 1999);

- evitamento de "colisões estilísticas" (cf. BOURDIEU: 1982, 82) através do recurso a uma linguagem neutralizada predominantemente conotativa e consensual, em situações em que as rotinas conversacionais não devem ou não podem ser manipuladas (de notar que a colisão estilística a que nos referimos em chats plurilingues não se situa tanto ao nível da heterogeneidade social para que o conceito remete no sentido original, mas antes para uma colisão decorrente da diversidade linguístico-cultural dos participantes).

Todos estes movimentos de adaptação verbal e estilística podem relacionar-se com o conceito de "interactions symboliques" (BOURDIEU: 1982, 14), sendo que

"les variations de la *forme* du discours, et plus précisément, le degré auquel elle est contrôlée, surveillée, châtiée, *en forme (formal)*, dépendent ainsi d'une part de la *tension objective* du marché, c'est-à-dire du degré d'officialité de la situation et, dans le cas de l'interaction, de l'ampleur de la distance sociale (…) entre l'émetteur et le récepteur, ou leurs groupes d'appartenance, et d'autre part de la 'sensibilité' du locuteur à cette tension, et à la censure qu'elle implique" (1982, 79).

A adopção de estratégias discursivo-verbais enunciadas, a par do uso de marcadores não-verbais e para-verbais, permitiriam, pois, que as distâncias verticais e horizontais dos interlocutores se fossem ajustando ao longo da interacção, em função de dois *continuum*: entre o simbolicamente dominante e dominado e entre a formalidade e a informalidade. Tal movimentação seria observável em constantes momentos de negociação entre os interlocutores, negociação de temas, de opiniões, de sentidos, de normas e de organização e gestão das trocas verbais, visto que "si le rapport de places exploite les différents types de négociations conversationnelles, il peut lui-même *prêter à négociation*" (KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 48). Ou, nas palavras de De Pietro,

"Chaque situation génère des comportements qui prennent sens par le travail interprétatif des interlocuteurs et met de ce fait en jeu, par nature, des processus normatifs. Qui plus est, les normes qui émergent ainsi ne sont pas uniquement un reflet de la situation: elles contribuent dans une mésure importante à la définition de cette situation, par exemple selon la manière dont on réagit au comportement des interlocuteurs. (…) Elles constituent ainsi des objets symboliques qu'on peut échanger - (…) - afin de se confirmer mutuellement une appartenance commune ou au contraire de marquer une distance, une asymétrie, une différence." (2005, 315).

3.2.4 Síntese

A nossa argumentação, nesta secção do nosso trabalho, girou em torno de uma dupla convicção: a primeira implica que "une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer […] une langue ça sert tout autant et peut-être surtout à s'identifier" (CUQ: 2000); a segunda é que "diversity is both used to signal group membership and exploited for communicative ends"

(GUMPERZ: 1982, 7). Estes princípios colocam o contexto da enunciação (no nosso caso, o EIP em chat romanófono) no centro da análise do discurso, uma vez que "toute parole est produite pour et par le marché auquel elle doit son existence et ses propriétés les plus spécifiques" (BOURDIEU: 1982, 75).

Neste sentido, o que separámos, com objectivos de explicitação, nas esferas da escolha e da alternância de línguas, é, na verdade, inseparável. Por vários motivos:

- as marcas transcódicas, designação que nos agrada por não ser restritivo em relação à sua emergência e desenho no discurso, podem emergir mesmo quando foi feita uma negociação e escolha prévia de língua(s), sendo uma característica inalienável e um marcador discursivo da comunicação exolingue;
- entendemos alternância de forma bastante abrangente, sem entrar na especificação dos segmentos (termo, constituinte sintáctico, frase, intervenção) que são alter(n)ados ou, no âmbito da polifonia linguística dos nossos chats, que são emaranhados, ou ainda conforme Castellotti (1997b: 408), "justapostos" na tessitura discursiva;
- as marcas transcódicas (e particularmente a alternância) emergem como *pivots* comunicativos e suportes à intercompreensão, daí que a escolha de uma língua e o seu uso estejam condicionados e submetidos à necessidade de construção de sentido nas várias línguas;
- a escolha e a alternância de línguas podem ser marcadores da gestão das distâncias entre os interlocutores e uma negociação em torno desses dois aspectos torna visível a construção cooperativa das regras do ritual interaccional, sendo um marca de "positive politeness" ao dar lugar ao Outro na criação do contrato de interacção.

Socorrendo-nos de Noyau & Porquier (1994, 16) mas adaptando as suas palavras ao contexto plurilingue que exploramos, poderemos dizer que, em situações de plurilinguismo social, no interior de um grupo em que todos os interlocutores são membros da mesma comunidade romanófona e, então, potenciais intercomunicadores, a alternância de línguas serve princípios que são, simultaneamente, afectivos, linguísticos, comunicativos e simbólicos. Neste sentido, "la langue dominante peut (…) varier très rapidement, d'une échange à l'autre" (CASTELLOTTI: 1997b, 407), em situações que exigem verificação, afirmação ou confirmação de auto- ou hetero-compreensão, em que surgem indícios ou sinais de incompreensões. Deste modo, actos como solicitar ajuda, traduzir, comentar, retomar, recordar, reformular ou apreciar, são terrenos propícios para a emergência de marcas transcódicas, para uma mudança tácita ou explícita da(s) língua(s) de comunicação (cf. CASTELLOTTI: 1997b, 407) e para a (re)negociação das normas de comunicação (cf. DE PIETRO: 2005).

Recorrer a passagens entre línguas e, mais especificamente, "didactizar" a alternância (cf. CASTELLOTTI & MOORE: 1997a), não chega para uma abordagem como a nossa: é preciso explicitar as regras do seu uso na comunicação exolingue, sabendo que os locutores que recorrem a ela parecem ter um conhecimento implícito das normas e limitações que lhe subjazem. O objectivo final será, assim, potenciar o seu uso e os seus resultados, uma vez que "son utilisation apparaît plutôt, dans la plupart des cas, comme une réaction inconsciente que comme une intention délibérée d'utiliser le passage d'une langue à l'autre comme outil

d'apprentissage" (CASTELLOTTI: 1997b: 409). Na nossa opinião, uma utilização consciente e quiçá sistemática dos diversos códigos, com as marcas transcódicas que daí advêm enquanto instrumentos ao serviço da construção do espaço dialógico, potenciaria, pois, a intercompreensão e alargaria as potencialidades aquisitivas da comunicação exolingue plurilingue. Além disso, promover a emergência de marcas transcódicas e o recurso à alternância, enquanto estratégias legítimas de relacionamento de línguas, seriam formas de elevar a situação de comunicação a um espaço de comunicação efectivamente plurilingue onde a CP emerge e se desenvolve (cf. COSTE: 2001a), valorizando o carácter compósito dos reportórios dos sujeitos.

Resta-nos supor, de forma hipotética e passível de exploração no nosso estudo, que o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos plurilingues romanófonos através de contactos sistemáticos com LR desconhecidas potenciaria novas aquisições e novas possibilidades de gestão dos seus repertórios, sendo que, eventualmente, a essas novas línguas corresponderiam novos estatutos e papéis. Parafraseando Simon (1997), não será através da exploração dos seus repertórios plurilingues que os sujeitos aprenderão a comunicar numa situação plurilingue, no nosso caso, romanófona?

Num sentido a este complementar, se os sujeitos interagem comunicativamente através das regras/normas de comunicação que foram estabelecendo, orientadas para a intercompreensão, então a selecção e mudança de língua constitui-se como norma e não como desvio comunicativo ou como competência de comunicação estiolada. Além disso, as normas da comunicação plurilingue, construindo-se e reconstruindo-se permanentemente - porque permanentemente postas em causa no terreno movediço da interacção - testemunham o esforço dos sujeitos na co-construção da intercompreensão, de um espaço discursivo "outro", mas comum (adiante chamar-lhe-emos "terceiro espaço").

Desta síntese teórica emerge a nossa questão investigativa "que papéis e estatutos são conferidos às línguas em presença e como se gerem as línguas de interacção?", acompanhada de outras questões tópicas que concorrem para a complexidade desta:

- que estatutos e papeis são conferidos às LR na produção em chat?
- em que circunstâncias e com que objectivos são mobilizadas?
- quais as modalidades de emergência das marcas transcódicas?
- a novas línguas correspondem novos estatutos e papéis?
- que normas de interacção exolingue emergem e como são negociadas? Que sinais dão das representações dos sujeitos acerca da situação de comunicação?

3.3 Componente cognitivo-verbal

Como explicitámos no início deste capítulo, a dimensão que agora descreveremos é uma dimensão estratégica, encerrando estratégias de aprendizagem e de comunicação, ou, como a seguir designaremos, de comunicação-aprendizagem.

É nossa convicção, em termos de aprendizagem de línguas em contexto escolar e extra-escolar, que as experiências e os saberes prévios dos aprendentes condicionam as actividades e as aquisições linguísticas:

"When the student enters the classroom, he or she brings a lot of emotional and cognitive baggage that can influence the learning experience. This can have an influence on how the student perceives the class and the task at hand, and how motivated that student will be to learn the material." (GARDNER: 2001).

Na verdade, o sujeito já participou em outras situações de aquisição formal e informal de línguas e desenvolveu, nessas situações, as suas representações do que é uma situação com potencial de aprendizagem linguística. Por outro lado, como afirma Little, "new situations, whether in personal or professional spheres, often call for new patterns of behaviour, which inevitably have linguistic implications" (LITTLE: 1996, 11).

Guardando ainda na memória as interacções em que participou, o sujeito adopta, quando em situações de comunicação exolingue - da monolingue à plurilingue -, estratégias que lhe parecem ser pertinentes e eficazes, de forma a aceder ao sentido das línguas, compreender o seu funcionamento formal e pragmático, e, deste modo, ir construindo paulatinamente, os percursos aquisitivo e interaccional, obviamente relacionados num todo que constitui o processo de auto-estruturação do processo de aprendizagem, co-adjuvado pelo(s) seu(s) interlocutor(es). Partindo do pressuposto que "l'acquisition n'est pas un processus exclusivement mental et individuel, situé dans les arcanes de l'esprit ou du cerveau, mais un processus intersubjectif, coordonné et donc déployé de façon publique" (GAJO & MONDADA: 2000, 129), situamo-nos no *continuum* aprendizagem-aquisição (o primeiro predominantemente conotado com situações de aprendizagem formal escolarizada e o segundo com situações de aquisição linguística em meio natural, não institucional), visível através de marcas discursivas co-produzidas por sujeitos com diferentes repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais.

Tentaremos, num primeiro momento, esclarecer algumas noções de destaque para compreender a dimensão que agora consideramos, para depois nos determos nas estratégias cognitivo-verbais usadas pelos sujeitos em EIP, mais precisamente em situação de chat romanófono, marcadamente exolingue.

3.3.1 Estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação: duas embalagens para o mesmo conteúdo?

Conscientes das polémicas que se desenvolveram em torno do conceito de estratégia[111] (cf. GAJO & MONDADA: 2000, 147; HOLTZER: 1998; VERGON: 1998) e de que "toute dichotomie trace des frontières nettes entre ce qui est moins fermement séparé" (HOLTZER: 2000), a nossa síntese acerca deste tópico leva-nos a estabelecer que, *grosso modo*, até à década de 70, "estratégias de aprendizagem" e "estratégias de comunicação" foram tomadas separadamente (por exemplo, BOGAARDS: 1991), com um maior número de estudos a incidir nas primeiras e relacionar essas com as estratégias de ensino, dado que o campo de investigação privilegiado era o da sala de aula (cf. CYR: 1998). Ao mesmo tempo, "competência de aprendizagem" e "competência estratégica" (termos sobre os quais não nos deteremos), associados preferencial e respectivamente, a "estratégias de aprendizagem" e "estratégias de comunicação", consoante os sujeitos fossem ou não capazes de mobilizar as estratégias respectivas, tornaram-se também pólos de duas realidades distintas: a aprendizagem e a interacção (cf. LITTLE: 2000a), enquanto processos reveladores de dois contextos de aquisição diferentes[112]. Esta dicotomia fez também florescer toda a literatura relativa ao bom aprendente e ao bom professor de línguas (por exemplo, RUBIN: 1975; STERN: 1975), de acordo com as estratégias de ensino-aprendizagem por eles mobilizadas (cf. BIALYSTOK: 1980: WENDEN: 1991; WENDEN & RUBIN: 1987).

Nas palavras de Holtzer, resumindo as duas posições teóricas que se estabeleceram em torno dessa dicotomia, a partir dessa altura:

"les stratégies d'apprentissage (strategies of second-language learning) [qui] concernent l'approche personnelle de l'apprenant face au matériel linguistique à apprendre et les stratégies de communication (strategies of second-language communication) [qui] désignent les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer avec des natifs de la langue cible" (2000).

Com o advento do interaccionismo, a partir da década de 80, e os estudos voltados para a análise da interacção verbal como cenário de desenvolvimento linguístico, compreendeu-se que "les réalités langagières sont de nature communicative, et les processus communicatifs, de nature interactive" (KERBRAT-ORECCHIONI: 1986, 8 citado em HOLTZER: 2000) e que, então, a interacção favorece uma aprendizagem dialógica e colaborativa, sendo um processo durante o qual os interlocutores desempenham diferentes papéis e mobilizam diferentes tipos de estratégias: de facilitação, de gestão, de colaboração, dependendo das perspectivas e dos ângulos epistemológicos adoptados.

É neste contexto que florescem as noções e os estudos em torno do exolinguismo e da comunicação exolingue, enquanto lugar e meio de aquisição "natural" ou "não institucional", por oposição ou complemento à aprendizagem em sala de aula, através da

[111] Refira-se o nº 24 da BULAG (1998), coordenado por G. HOLTZER, revista que se dedica à terminologia em DL e que se ocupou, no referido número temático, à definição e delimitação do conceito de estratégia.

[112] De notar que estes estudos marcam também diferentes posições teóricas em relação ao entendimento do papel do contexto nas aquisições (cf. GAJO & MONDADA: 2000, 19).

"exposição" a *input*[113] autêntico. Estes estudos "focalisent l'attention sur les stratégies de communication destinées à faciliter/gérer l'intercompréhension entre natif et non natif" (HOLTZER: 2000) e, neste sentido, as estratégias de comunicação, que são também de aprendizagem, referem-se "to a mutual attempt of two interlocutors to agree on meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared" (TARONE: 1980, 419 citado em HOLTZER: 2000), isto porque "interagir, c'est d'abord construire ensemble du sens" (VASSEUR: 1993, 27). Esta definição, que vai já muito além das definições de estratégia e de competência estratégica propostas por Canale & Swain (1980), para quem esses conceitos remetiam para a compensação de quebras na comunicação e, desse modo, para as competências insuficientes dos sujeitos, ao nível linguístico e performativo, vai continuar, no entanto, a ser utilizada em estudos em que a análise recai, precisa e até paradoxalmente, nas quebras de comunicação.

Na sequência do que temos vindo a dizer, as distinções até então "estabelecidas" entre aprendizagem formal e aquisição informal mostram-se carenciadas de estabilidade e completude: muitos autores perceberam então que a aprendizagem/apropriação informal de uma língua em contexto natural, embora pouco planificado, pode ser intencional ou fortuita, ao mesmo tempo que não é tão espontânea como se poderia julgar *à priori*, uma vez que são observáveis elementos de *guidance* (ver também GAJO & MONDADA: 2000). Na verdade "il est difficile aujourd'hui de soutenir que l'acquisition en milieu 'naturel' se caractériserait par une activité communicative purement spontanée" (HOLTZER: 2000). Ao mesmo tempo, a aprendizagem em contexto escolar não é exclusivamente formal e nele se encontram espaços de aprendizagem informal, com o advento, por exemplo, da Internet.

Para além desta perspectiva interaccional, juntou-se a convicção cognitivista - na linha de autores como Gaonach, O'Malley & Chamot, Py e Vasseur, num período em que a abordagem comunicativa se tornou a abordagem predominante - , que defende a impossibilidade de aceder às estratégias de aprendizagem e de comunicação sem levar em conta uma perspectiva que conjugue as dimensões conversacional e cognitiva (cf. CYR: 1998; GAJO & MONDADA: 2000). Na verdade, como notava Py, durante a interacção há "une imbrication complexe" (1990, 81) entre o trabalho comunicativo colaborativo e as operações cognitivas de aprendizagem, pelo que o termo aprendizagem recuperou das "limitações" que lhe tinham sido atribuídas (contexto formal, sala de aula, processo controlado, …) e do seu carácter de termo negligenciado, estendendo-se, com Vasseur, num texto que anuncia o "retorno do conceito", ao "engagement du locuteur dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de gérer, à divers niveaux, son acquisition dans les interactions" (1993, 29) ou, com Little, a " any action that language learners perform in order to increase their target language proficiency"

[113] Como notam Gajo & Mondada (2000, 130), a noção de *input*, saída das abordagens behavioristas e entendida como reacção a estímulos, ainda que bastante utilizada, é também bastante controversa, sobretudo devido à forma estritamente linear, redutora (limitada a *input* linguístico) e binária como, nessa altura, concebeu a aprendizagem (limitada a reacções a *inputs* e a produções de *outputs*, como visível da "teoria do *input*" de Krashen). Todavia, Ellis (1994), embarcando nos estudos que tratam a natureza, quantidade e qualidade do *input*, estabelece um inventário que remete para *input* não modificado, *input* modificado previamente e *input* modificado *pela* e *na* interacção. Este último, segundo a autora, ajudaria os sujeitos a compreender e a aprender, sendo uma condição de aprendizagem. Bange (1991) alarga o conceito de *input* que passa a englobar também a percepção global da situação.

(2000b, 579). Na verdade, "les mêmes stratégies peuvent être mises en oeuvre tant pour apprendre que pour communiquer" (HOLTZER: 2000).

Py (1990), partindo da máxima "aprender comunicando" e encarando a comunicação como objecto, lugar e meio de co-construção, como resultado e como processo (cf. BERTHOUD & PY: 1993, 79), em voga já no final da década de 80 e na sequência das abordagens cognitivistas no estudo das estratégias, constata a mudança de estatuto da componente cognitiva no processo de aprendizagem, afirmando que "le travail 'communicatif' est inséparable du travail 'cognitif'" (1990, 81) e que da intercepção dos dois decorre a aquisição da língua estrangeira. A este respeito afirma também Castellotti que "les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus interactionnels" (2001c: 8). Nesse sentido, Py propõe interceptar o conjunto de marcas das operações cognitivas dos sujeitos com os marcadores interaccionais através do estudo de sequências com potencial de aquisição, lugar privilegiado de observação da aprendizagem.

Um entendimento das estratégias de comunicação-aprendizagem nestes termos leva-nos a considerá-las como "un ensemble d'actions coordonées en vu d'atteindre un but, afin de résoudre un problème" (BERTHOUD & PY: 1993, 58). A aprendizagem-comunicação assim concebida é uma actividade cognitiva, orientada para o tratamento de dados, para a formulação de hipóteses e para a resolução de problemas (cf. GAONAC'H: 1987; RICHTERICH: 1996; Van LIER: 1988, 30), através da mobilização de estratégias de diversos tipos (faremos uma apresentação de diversas tipologias de estratégias mais tarde).

Ora, se levarmos em consideração os contextos diversificados em que ocorre a aprendizagem e a comunicação, bem como a complexidade desses processos e das estratégias que lhes subjazem, compreendemos que o caminho de conceptualização a seguir na nossa análise terá de se situar num *continuum* holístico entre aquisição e aprendizagem (na distinção que deles fizeram os autores e cujos limites já apontámos), entre comunicação em sala de aula e em contexto natural, para melhor descobrir e descrever as características de uma aprendizagem-comunicação estratégica. Na verdade, os chats que analisaremos dão conta de trajectórias dos indivíduos (entendemos este termo na linha de Porquier: 1995, enquanto sucessão e encadeamento de experiências de apropriação linguística vividas pelos sujeitos) e, neste sentido, as estratégias de comunicação-aprendizagem[114] devem ser analisadas numa perspectiva dinâmica e evolutiva, diversificada e complexa, de modo a evidenciar que "the relation between language learning and language use is bi-directional" (LITTLE: 1996, 11). Assim, sintetizando através de Oxford:

> "Strategies are tools for active, self-directed involvement that is necessary for developing communicative hability (…). Strategies are not a single event, but rather a creative sequence of events that learners actively use" (1996, X).

Esta citação agrada-nos por dois motivos principais, na sequência do que fomos aferindo: primeiro, não distingue estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação, mas coloca a comunicação como objectivo final da sua mobilização e recriação; segundo,

[114] É neste contexto que surge o hiperónimo "apropriação" enquanto termo aglutinador de "aprendizagem" e de "aquisição", cobrindo, portanto, as situações de comunicação em sala de aula e em contexto "natural".

atribui ao sujeito um triplo papel de autor, actor e aprendente e, como tal, prevê a singularidade do uso das estratégias, dependendo do contexto de comunicação em que participa e das suas particularidades sócio-afectivas e cognitivas. Além disso, abre importantes perspectivas para o seu estudo e entendimento: são elementos que os sujeitos não aprendem especificamente para cada nova língua, embora se desenvolvam a cada nova experiência linguístico-comunicativa (como advogam os autores que se debruçam sobre o estudo da CP), e são elementos de uma "two-way relation between language learning and language use" (LITTLE: 2000a). Acerca deste último aspecto, refere-se Little nos seguintes termos:

"Strategic control of communicative task performance and strategic control of aspects of the language learning process are underpinned by the same general cognitive capacity" (2000a, 578).

Os estudos acerca das estratégias de aprendizagem e de comunicação, situados, como antes vimos, em momentos epistemologicamente diferenciados na evolução da DL, tendem a entender os processos de aquisição de línguas numa tríade estável e imutável que envolve o aprendente/aloglota, o professor/nativo e o saber a adquirir. Todavia, o desenvolvimento dos estudos interculturais, o advento de noções como "cognição situada", já que Py entende que "l'apprentissage est situé et ne se réduit pas à une série de processus cognitifs abstraits" (2000a, 11; ver também GAJO & MONDADA: 2000), e o entendimento da situação de aprendizagem como processo de transformação, leva os estudos a considerar que "language learning is fully situated within a given cultural context" (OXFORD: 1996, X). Esta re-situação do processo de aprendizagem leva a incluir o iceberg cultural que o afecta e suporta:

"culture clearly includes beliefs, perceptions, and values which affect language learning, including general learning styles (visual, auditory, hands-on; intuitive, sensing; global, analytic; see Reid, 1995) and specific learning strategies (the particular behaviors and steps learners use to improve their learning such as note-taking, finding conversation partners, and analysing words)" (OXFORD: 1996, X).

Neste sentido, no âmbito do nosso estudo, devemos ter em conta que "culture often does play a significant role in the learning styles [and strategies]… adopted by many participants in the culture" (HORTON-MURILLO: 1992, 441 citado em OXFORD: 1996, X), lembrando que os processos de socialização em que os sujeitos se envolvem ou envolveram influenciam o desenvolvimento e a selecção das suas estratégias de aprendizagem e de comunicação[115], sendo, portanto, parte integrante da componente estratégica de integração dos sujeitos em EIP e, mais particularmente, da componente cognitivo-verbal que agora expomos.

Independentemente das orientações teóricas e metodológicas em que se posicionam os autores, Wenden (1987) e Vergon (1998) apontam alguns critérios que, segundo eles, permitem sintetizar as diferentes concepções de "estratégia" e delimitar o seu campo

[115] Sobre como a cultura influencia também a medição do uso das estratégias e o seu ensino, ver Oxford: 1996.

semântico, no contexto da aprendizagem-comunicação em línguas, em torno das ideias de acção, objectivo e finalidade:

- são acções ou técnicas específicas e individuais, de carácter processual, estruturadas e organizadas, e não traços de personalidade ou estilos cognitivos;
- algumas são observáveis, outras não;
- orientam-se para um determinado objectivo, nomeadamente o evitamento e/ou resolução de problemas;
- contribuem directa ou indirectamente para a aprendizagem, devido ao seu carácter evolutivo, e são utilizadas ao nível da comunicação;
- podem ser mobilizadas e desenvolvidas conscientemente, mas podem tornar-se automatismos, num *continuum* entre consciência e inconsciência;
- são negociáveis e podem ser modificadas, rejeitadas ou aprendidas, de acordo com a sua adequação à situação e aos objectivos, a sua eficácia e o custo que acarretam em termos de tempo e de esforço do sujeito.

Neste sentido, Bialystok refere que as estratégias se definem em torno de três características: a problematicidade, o conscientização e a intencionalidade, sendo que todas elas são bastante discutíveis e difíceis de equacionar rigorosamente (1990a). A definição proposta por MacIntyre (1994: 190, citado em ATLAN: 2000) integra estas três vertentes: "des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication", embora o objectivo da resolução de problemas seja reequacionado em termos de facilitação da aprendizagem-comunicação, o que se aproxima mais da nossa forma de conceber as estratégias e o seu uso.

Finalmente, como nos debruçamos sobre uma situação de comunicação em que o *continuum* aprendizagem-aquisição está obviamente presente, naquilo a que se poderia apelidar de contexto de apropriação mista (cf. HOLTZER: 2000; PORQUIER: 1994) (trata-se de comunicação informal em chat, mas situada em contexto educativo universitário, em que são visíveis as estratégias tradicionalmente polarizadas em torno do binómio aprendizagem e comunicação), não nos parece útil manter a distinção entre estratégias de comunicação e de aprendizagem, uma vez que ambas estão intimamente imbricadas na situação comunicativa que descreveremos. Uma situação em que, mais do que analisar a "communication", analisaremos a "communiaction" (distinção "provocadora" de BRASSAC: 1997), de forma a tornar visível a relação "inter-entités porteuses de mécanismes cognitifs et qui, ce faisant, abandonne une démarche monologique au profit d'une perspective dialogique" (BRASSAC: 1997). Ou ainda, adoptando uma perspectiva radicalmente interaccionista (idem), embora principalmente linguística, uma situação que se assume como essencialmente pragmática, praxeológica e inter-subjectiva, suportada por conceitos como intercompreensão, intersubjectividade, dialogismo e co-construção (cf. idem).

Por outro lado, e relacionado com o que acabámos de expor, pensar as estratégias de aprendizagem-comunicação numa perspectiva que transponha a simples ultrapassagem de problemas de comunicação (através, por exemplo, da participação em sequências de

repair[116]) vai ao encontro do que antes disséramos acerca da comunicação intercultural e dos EIP enquanto lugares de negociação e de tentativa de harmonização de representações, mundivivências e competências linguístico-comunicativas e enquanto situações de co-construção e de facilitação da intercompreensão. No fundo, enquanto lugares em que a emergência de problemas linguístico-comunicativos não é o único nem o mais proeminente traço caracterizador da situação de comunicação nem a sua resolução o único e mais premente objectivo da interacção.

3.3.2 Comunicação exolingue e potencial aquisitivo: uma aquisição potencial

Se é verdade que, ao nível do ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula, situação particular de interacção exolingue (cf. PY: 2000a), se aprende para comunicar e de comunica para aprender, já que "la langue est à la fois objet d'étude et instrument de cette étude" (GERMAIN: 1983, 28), num processo bi-focalizado, a mesma premissa pode adaptar-se à comunicação exolingue fora da sala de aula, nas suas variabilidades:

"Communiquer dans la langue de l'autre, c'est, en un sens, s'insérer en terrain étranger, c'est-à-dire dans un dialecte de l'altérité, de la différence et de l'échange, illustrée mais aussi construite et modulée par l'intercommunication avec les autochtones et donc par les eujeux, les processus et les déterminations multiples de la communication interculturelle." (NOYAU & PORQUIER: 1984, 1)

Pensar assim a comunicação exolingue não evacua - do triplo ponto de vista psicológico, sociológico e linguístico, e então ideológico - a identidade de origem, imanente e em salvaguarda, e a realidade objectiva, bilateral e recíproca, de toda a comunicação intercultural. Na verdade, na linha interaccionista e sócio-cognitiva que temos vindo a postular, abordar a interacção exolingue implica vê-la como interacção social localizada, sendo que "l'acquisition se fait par l'interaction sociale, par la relation sociale" (BANGE: 1991, 61).

Neste sentido, uma abordagem apenas linguística não dá conta da totalidade do processo de comunicação intercultural e exolingue, uma vez que entram outras variáveis em jogo (as determinações e variáveis psicológicas, sociais, culturais e ideológicas), a que nos referimos em outras secções deste trabalho, tal como acontece no processo de aquisição formal de uma LE:

"Communiquer dans la langue de l'autre, c'est en effet communiquer avec la langue de l'autre, au double sens du terme: communiquer avec l'autre dans sa langue à lui (…) mais communiquer aussi au moyen de celle-ci, c'est-à-dire se l'approprier - la faire sienne - d'une certaine façon pour en faire usage selon les besoins rencontrés et ressentis" (NOYAU & PORQUIER: 1984, 2).

---

[116] A delimitação e análise de sequências de *repair* são já abundantes, destacando-se as que se centram no estudo de duas situações particulares de comunicação exolingue: a sala de aula de línguas (por exemplo, ARAÚJO e SÁ: 1996; Van LIER: 1988) e a comunicação entre emigrantes e nativos (por exemplo, BREMER *et al*: 1996; GAJO & MONDADA: 2000). Mais recentemente, encontramos também alguns estudos sobre este fenómeno em interacções plurilingues em chat (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b; ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo) e em fóruns de discussão (cf. MELO & REBELO: 2005b).

Tendo em conta a caracterização que antes fizemos das situações de comunicação exolingue e o antes dissémaros acerca da negociação e emergência das línguas de comunicação nestas situações, a consciência de posicionamentos diferentes perante o saber linguístico, aliada à intenção de participar na construção colaborativa das interacções, motiva os interlocutores a recorrer a processos de transmissão e aquisição das línguas, o que marca não só a dimensão negociativa da interacção, mas também a sua dimensão aquisitiva, como lembra Bange através da noção de dupla focalização (1992). A este respeito, Py lembra ainda que "le discours dialogique exolingue est bien le lieu où se produit l'événement que constitue tout acte d'apprentissage, lequel caractérise en retour ce type de discours" (2000a, 6).

Se é verdade que todas as situações de contacto de línguas, portanto exolingues, são potenciais situações de ensino/aprendizagem, então, na linha de Vasseur:

"uma comunicação exolingue de qualidade é aquela que é susceptível de apoiar a apropriação verbal, ou seja, que é fértil em 'sequências de carácter didáctico', isto é, sequências durante as quais as actividades dos sujeitos não se explicam exclusivamente pela necessidade de assegurar a intercompreensão, mas antes pela vontade de ensinar e aprender" (ARAÚJO e SÁ: 1996, 182).

Na sequência do que acabámos de enunciar, e tendo em conta o nosso entendimento de estratégia de comunicação-aprendizagem, poderemos afirmar que, no caso da comunicação exolingue em EIP, os sujeitos elaboram contratos didácticos (cf. CICUREL: 1984; ver ainda CHARAUDEAU: 1984 para distinção entre contrato de aprendizagem e de comunicação) coincidentes com o contrato interaccional, "qui règlent les rôles et donnent une certaine empreinte à la communication" (GAJO & MONDADA: 2000, 50), e que, regularizando os parâmetros da interacção, vão sendo actualizados no seu decorrer. No caso do contrato didáctico, este existe para "régler l'assymétrie des rôles, pour l'utiliser à des fins d'enseignement-apprentissage" (idem); o contrato interaccional servirá, na nossa opinião, para além do que acabámos de dizer acerca do contrato didáctico, para estabelecer as línguas de comunicação, a flexibilização no recurso a estratégias relacionadas com as mudanças de língua, o estabelecimento de parceiros de interacção (no caso de diálogos com múltiplos participantes) e a organização tácita ou implícita dos turnos, para enunciar apenas alguns elementos. Ambos os contratos, tornados um por razões contextuais e pelas representações dos sujeitos acerca da situação de comunicação-aprendizagem em que participam, são indispensáveis para a preservação da face dos interlocutores e para o estabelecimento de uma cooperação positiva (cf. BANGE: 1991; GRIGGS: 1991). Podemos ainda afirmar que neles está implícito o processo de bifocalização discursiva ou dupla enunciação, já que a comunicação exolingue (quer em sala de aula de línguas, quer em EIP entre sujeitos com diferentes repertórios linguístico-comunicativos) se balança entre o foco na forma e o foco no conteúdo, sendo esta bipolarização alvo de negociação por parte dos locutores, cujos papéis interactivos são também (re)negociados e (re)distribuídos, muitas vezes com base em representações acerca do que são e como se desempenham esses papéis (cf. GAJO & MONDADA: 2000, 165).

Os contratos didáctico e interaccional enformam as sequências potencialmente aquisitivas (SPA) (MATTHEY: 1996) ou "sequências analíticas", entendidas como "séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent ensemble en leur attribuant des vertus

acquisitionnelles" (VASSEUR: 1991, 50), e as estratégias de "étayage", estas últimas entendidas como tipo de colaboração solidária que se estabelece entre os interlocutores, em que eles repartem as tarefas a efectuar em função das suas competências, com vista à aprendizagem (cf. VASSEUR: 1993). Este tipo de colaboração está em estreita relação com a Zona Proximal de Desenvolvimento (cf. BANGE: 1991; BERTHOUD & PY: 1993; MATTHEY: 1986; VASSEUR: 1990), que definimos aqui como a zona entre o nível actual e o nível potencial de desenvolvimento dos sujeitos (cf. VYGOTSKY: 1985), já que qualquer aprendizagem implica um desfasamento entre o que determinado indivíduo é capaz de fazer sozinho e o que só faria com a ajuda de outro (cf. BRUNER: 1983; ver BANGE: 1991, MATTHEY: 1996 e VASSEUR: 1990 e 1993 para uma adaptação à aquisição de LE). Neste sentido, as SPA, revestidas por estratégias de *étayage* e reformulação/*repair*, por exemplo, estão fortemente ligadas a situações problemáticas que ocorrem na comunicação e são, por isso, lugares de emergência da consciência (meta)linguística e, no caso das situações exolingues plurilingues que analisaremos, da consciência (meta)plurilingue dos sujeitos. Por estes motivos, as SPA devem ser vistas como agentes de construção do conhecimento, já que os sujeitos se apoiam mutuamente na construção do(s) significado(s) nas diferentes línguas de comunicação, tornando visíveis operações meta-linguísticas tradicionalmente ligadas à actividade de monitorização do aloglota (cf. GRIGGS: 1991) e de "guidage"/"étayage" do nativo (VASSEUR: 1993).

Ora, se uma "boa" comunicação exolingue (cf. NOYAU & PORQUIER: 1984, 6) deve ser eficaz e "susceptible d'aider l'acquisition de la langue par l'étranger" (idem), então ela deve conter "moments-clés pour l'acquisition" (GAJO & MONDADA: 2000, 136), sendo estas sequências tipificadas e, na nossa opinião, ritualizadas, pressupondo a implicação e o posicionamento recíproco dos aprendentes-comunicantes na interacção. De acordo com Vasseur (1990; 1991), as SPA apresentam a uma estrutura esquemática "em três tempos", cujos procedimentos muitas vezes se associam:

- aparecimento do obstáculo - centração através da qual o sujeito (designado aloglota) chama a atenção para um problema, assumindo-se como co-construtor da interacção, motor das aquisições. Esta centração pode ser realizada através de três tipos de iniciativas/solicitações, com função metalinguística e/ou aquisitiva:
    - indicação explícita de problemas de formulação relativamente a uma unidade ou organização do discurso;
    - solicitação explícita ou implícita de focalização/tematização em dados de que não dispõe (através de pergunta);
    - proposta de formulação/formulações sujeitas ao julgamento do nativo;
- intervenção do sujeito-desencadeador do problema - colaboração, que se pode estender a vários turnos, em que este sujeito tenta responder às necessidades do seu interlocutor, fornecendo-lhe os dados de que não dispõe;
- retoma do sujeito que denunciou o obstáculo, com eventual utilização dos novos dados obtidos.

A definição destas sequências, enquanto microcosmos linguístico-comunicativo, implica que a interacção exolingue "n'est pas seulement le cadre dans lequel prend place l'acquisition mais elle la formate" (MATTHEY: 1996, 59). Neste sentido,

"ces séquences révéleraient une sorte de contrat didactique entre les (deux) interlocuteurs, où l'alloglotte se pose explicitement en tant qu'apprenant, c'est-à-dire, acceptant, sans perdre la face, d'être corrigé linguistiquement par le locuteur natif". (BERTHOUD & PY: 1993, 68).

Como afirmam Gajo & Mondada, as SPA "permettent la négociation de données linguistiques, souvent déclenchée par un problème de communication" (2000, 136) e têm sido um alvo privilegiado de investigação acerca da aquisição em contexto, pelo facto de permitirem a tematização de problemas e a explicitação de causas que podem tornar a comunicação potencialmente problemática (a este respeito, os mesmos autores distinguem entre problemas de comunicação e problemas na comunicação).

Geralmente, estas sequências, destinadas a reparar problemas de interacção (incluindo ultrapassagem de dificuldades e correcção de enunciados), surgem, na maior parte dos casos, por solicitação do sujeito que manifestou a dificuldade de acesso à mensagem do seu interlocutor (VASSEUR: 1991) e desenvolvem-se ao longo de várias intervenções, podendo terminar de forma eufórica ou disfórica, conforme o problema tenha sido ou não resolvido. De qualquer modo, Gajo & Mondada esclarecem que "l'initiation aussi bien que la réparation peuvent être effectuées par celui qui a occasionné l'émergence du réparable que par son interlocuteur: elles peuvent être *auto*- ou *hétéro*- initiées ou réparées" (2000, 139).

Detenhamos-nos, aqui, um pouco na noção de *repair*. Este conceito, desenvolvido por Sacks, Schegloff & Jefferson (1977), assentava na possibilidade dos interlocutores identificarem problemas de comunicação (relativos, por exemplo, a formas linguísticas, referências a pessoas, tempo e espaço, selecção de destinatários), com vista à sua resolução. Todavia, este entendimento do *repair* foi, sendo reduzida, quase exclusivamente, a problemas linguísticos emergentes na interacção (cf. GAJO & MONDADA: 2000, 138), revelando um "modismo investigativo" que privilegiava o foco na forma mais do que o foco no conteúdo e, de algum modo, um desfazamento entre os objectivos dos sujeitos (resolver os problemas de comunicação) e os dos investigadores (que privilegiavam apenas um tipo de obstáculos).

Enquanto SPA, as sequências de *repair*, entendidas como "the treatment of trouble occurring in interactive language use" (Van LIER, 1988: 183), podem ser analisadas através do estudo das relações que se estabelecem entre os seus três elementos-chave: i) a origem do problema; ii) a iniciação/solicitação de *repair*; iii) as intervenções que constituem a resolução do problema (cf. Van LIER, 1988).

Ora, se é verdade que as sequências de *repair*, na sequência de problemas linguístico-comunicativos, simbólico-culturais, relacionados com o meio de comunicação/suporte e o sistema de comunicação (segundo tipologia de ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b) podem ser de auto- e hetero-correcção, sendo estas um "véhicule de socialisation" (GAJO & MONDADA: 2000, 140), ambos os casos implicam a actualização do contrato didáctico/interaccional e permitem um "appui sur l'interlocuteur" (AUER: 1987, 72), e que, no caso das solicitações, podem decorrer de objectivos comunicativos (quando se

pretende resolver um problema de intercompreensão), de aprendizagem (relacionados com a organização de e trabalho sobre os dados disponíveis) ou interaccionais (ao nível da marcação dos papéis interaccionais) (cf. VASSEUR: 1991; ver também AUER: 1987; GAJO & MONDADA: 2000, 141), podendo estar todos relacionados.

A este respeito, Auer, particularizando situações em que o interlocutor de uma língua A relembra o seu interlocutor da sua *expertise* na língua B, através do "'raccordement' de la compétence de l'autre" (AUER: 1987, 72), refere que o primeiro sujeito pode tentar transferir um elemento da sua LM para a(s) língua(s) de comunicação "mais en faisant ressortir ce transfert comme 'inadéquat', de sorte que l'autre partenaire (…) puisse fournir le mot manquant au moyen d'une transformation, contribuant ainsi aux progrès du premier locuteur" (AUER: 1987, 72).

Esta situação, que dá conta da situação de auto-estruturação e de uma "recherche méthodique interactive dans le 'dictionnaire' de l'autre" (idem 72), revela o quanto está estabelecido um contrato de cooperação entre os participantes da interacção e o quanto os sujeitos se auto-avaliam e estão conscientes da situação exolingue em que se encontram, antecipando os problemas e dando pistas ao(s) seu(s) interlocutor(es), cabendo a todos os papéis de adjuvantes e facilitadores: na impossibilidade de escapar às suas lacunas, expõem-nas e tematizam-nas, mostrando que estão dispostos a aceitar contribuições mútuas (reclamando-as mesmo) e assumindo, de forma algo explícita, o papel de aprendente que a todos os intervenientes cabe.

Esta situação implica que os sujeitos, conscientes do contexto comunicativo e da diferenciação ao nível dos repertórios linguístico-comunicativos, antecipem quais os elementos que, nas suas intervenções, podem emergir e ser identificados enquanto fonte de problemas ou de mal-entendidos, adoptando comportamentos de "antecipação diligente" (cf. ARAÚJO e SÁ, 1993: 220), de forma a prevenir rupturas ao nível da comunicação. Estes comportamentos são de auto-regulação e adaptação do próprio discurso, muitas vezes com base em representações acerca das competências dos restantes interlocutores.

De qualquer forma, várias trajectórias de realização do *repair* são possíveis, podendo ser realizadas pelo criador do problema, por outros participantes na interacção ou por ambas as partes, de forma colaborativa. Neste sentido, as palavras de Noyau & Porquier acerca da negociação do sentido podem aqui ser chamadas de forma a ilustrar o que se passa de forma mais frequente neste tipo de sequências:

> "On observe parfois également des phénomènes dialogiques de construction conjointe du discours entre les deux interlocuteurs (phénomènes très fréquents aussi dans le dialogue en situation endolingue)." (NOYAU & PORQUIER: 1984, 17; ver também GAJO & MONDADA: 2000, 145)

As SPA e, especificamente, as de *repair*, incluem, no entendimento de Py, movimentos de auto- e de hetero-estruturação (1990, 83), permitindo o prosseguimento aceitável da interacção e favorecendo o desenvolvimento da CP dos sujeitos, devido ao aumento das possibilidades de aprendizagem permitido pela participação em situações de colaboração e de ajuda recíproca. Além disso, articulando-se a interacção em momentos de *prise* e *reprise* da palavra (segundo tipologia de MATTHEY: 1996, "prise en écho", "prise par

extraction" e "prise en usage"), estas SPA permitem observar a articulação dos movimentos de auto- e hetero-estruturação (cf. PY: 1990, 84).

Neste sentido,

"la relation entre donnée et prise est au coeur même de l'acquisition dans l'interaction, car elle constitue l'interface cognitive entre la langue cible représentée par N [natif] et l'interlangue de A [aloglotte]." (PY: 1990, 85).

Ora, se os sujeitos co-constroem sequências deste tipo em situações de interacção, então eles poderão percepcionar toda a interacção como contendo potencial aquisitivo e, doravante, sentir-se motivados para participar na construção destes encontros, enquanto sujeitos-aprendentes plurilingues implicados na co-acção e na construção colaborativa da intercompreensão. Na verdade, essa colaboração verifica-se no esforço dos interlocutores em ultrapassar os obstáculos de comunicação, quando estes incidem particularmente sobre o conteúdo, e, a par da a didactização da situação, permite preservar a face dos sujeitos.

Nestas situações com potencial aquisitivo, os traços de didacticidade emergem no discurso. Entenderemos aqui didacticidade[117] no seguimento de Moirand (1993), como "intention de changer l'état des connaissances chez l'autre" (1993, 16) e Vasseur & Hudelot, que referindo-se a "didactisme", o definem enquanto "l'expression de l'imaginaire des interactants, de l'interprétation que chacun d'eux se fait souvent implicitement de la situation comme situation de transmission/apprentissage de connaissances" (1998, 102). Na convergência dos dois posicionamentos, diferentes mas complementares, consideramos que a didacticidade implica a existência de alguma instabilidade na situação de comunicação e a mudança nos conhecimentos dos interlocutores, que estão conscientes *a priori* da existência de conhecimentos diferenciados entre eles, e da percepção da situação de comunicação como contendo potencial de aprendizagem.

No caso sobre o qual nos debruçamos, estes traços de didacticidade são eminentemente de natureza linguístico-comunicativa: os sujeitos possuem diferentes CP, particularmente diferentes conhecimentos de diferentes códigos linguístico-comunicativos e culturais; a percepção dessas disparidades origina múltiplos procedimentos de calibragem e de monitorização da comunicação (de "ajustamento comunicativo" ou de "adaptação verbal"), visíveis através da mobilização de múltiplas estratégias com vista ao prosseguimento da interacção.

No entendimento de Py (1990, 86), existe uma maior complementaridade entre colaboração e didactização/didacticidade quando, quer a solicitação, quer os dados se focalizam em questões formais, isto é, quando os interlocutores "mettent sur le tapis des problèmes grammaticaux qui, en soi, n'affectent pas le déroulement de l'échange" (PY: 1990, 86), geralmente em sequências que apelidaríamos de "sequências laterais didácticas" (cf.

[117] Apropriamo-nos das subcategorias propostas por Moirand (1993: 10), na caracterização da didacticidade com base na "présence de l'autre" (que concebe como linguística): situacional, que se refere ao facto de um dos sujeitos possuir um saber superior que é obrigado ou deseja partilhar com o(s) outro(s); formal, que se reporta às manifestações linguísticas identificáveis a partir de procedimentos de linguagem específicos que dão conta da assimetria de conhecimentos; e funcional, que remete para a(s) finalidade(s) subjacente(s) à didacticidade – qual é o seu objectivo? Fazer saber ou Fazer fazer? Expor ou Fazer aprender? Fazer ver ou Fazer crer?.

BANGE: 1991). Ora, nenhum dos interlocutores numa interacção exolingue plurilingue é necessariamente considerado nem aprendente, nem suporte de aprendizagem (cf. BANGE: 1992), daí que seja a presença dos traços de didacticidade que definam e distribuam esses papéis (cf. PY: 1990, 87). Na verdade, é frequente os sujeitos explorarem os seus marcadores linguístico-comunicativos e culturais de forma reivindicar a sua alteridade e a marcar a(s) sua(s) identidade(s) (cf. ABDALLAH-PRETCEILLE: 2002; GAJO & MONDADA: 2000; PY: 1990; VASSEUR: 1989; VASSEUR: 1991).

Além disso, como nota Bange, nem todos os acontecimentos de comunicação exolingue têm um carácter de aprendizagem, uma vez que este processo é, segundo o mesmo autor, paralelo ao acto de comunicar. Embora não concordemos com a designação "paralelo" aplicada a esta situação, uma vez que não permite intercepções (lembremos a definição de "linhas paralelas" proposta pela geometria), somos levados a concordar com o facto de aprendizagem e comunicação serem dois processos distintos que, na verdade, co-ocorrem na comunicação exolingue, interpenetrando-se e influenciando-se.

Uma das abordagens possíveis do estudo da comunicação exolingue é o estudo das estratégias de comunicação, reveladoras dos seus aspectos linguísticos e socio-linguísticos, por exemplo, acerca do emprego de formas ritualizadas, de referências ao tempo e ao espaço, de referência à pessoa e de organização do discurso (cf. NOYAU & PORQUIER: 1984, 3), manifestações linguísticas comuns na comunicação intercultural. Ora, a organização do discurso faz-se através de manifestações linguísticas como a paráfrase, as repetições e as reformulações, estratégias de comunicação que emergem ao nível prosódico, do tom de voz, da acentuação e da entoação, sendo que, nesse sentido:

"Elles manifestent et construisent les tentatives de coopération dialogique et d'ajustement mutuel pour assurer l'intercompréhension et lubrifier l'échange. Il s'agit donc là d'un phénomène d'accomodation réciproque visant à la facilitation ou à l'allègement de la communication." (NOYAU & PORQUIER: 1984, 3)

Se é verdade que um estudo desta acomodação recíproca é bastante pertinente no âmbito do nosso estudo, não nos parece tão relevante, de acordo com os objectivos que traçámos para a análise do nosso *corpus*, um tão minucioso e aprofundado estudo das SPA, em geral, e das sequências de "panne" interaccionais, em particular, já que postulamos a necessidade de compreender aquela constante lubrificação da interacção em situações exolingues plurilingues - pautadas pela intercompreensão em LV - através do esforço coordenado dos interlocutores em interagir na(s) sua(s) língua(s) e em tentar compreender a(s) do(s) outro(s). Ora, como vimos, trata-se de uma situação em que as posições de aloglota e de nativo se imiscuem e se entregam a uma variabilidade constante. Por outro lado, não podemos deixar de levar em conta a constatação de Vasseur (1993; ver também PY: 1990), para quem todos os estudos acerca da relação entre interacção exolingue e aquisições não são senão inconclusivos, colocando mais questões do que emitindo respostas, uma vez que os efeitos das SPA só muito dificilmente se podem apurar, sobretudo devido à complexidade de factores (por exemplo, desenvolvimento linguístico-comunicativo dos sujeitos, tarefa, figuração) que intervêm na aprendizagem e que não podem ser isolados e estudados separadamente.

3.3.3 Para uma tipologia de estratégias de aprendizagem-comunicação nos chats plurilingues romanófonos

Não há dúvidas que "apprendre, c'est s'adapter à une situation nouvelle en passant par l'élaboration d'hypothèses, c'est prendre des décisions, faire des choix, c'est anticiper et par voie de conséquence, prendre des risques, des risques d'erreurs notamment" (BERTHOUD & PY: 1993, 58). Nesta secção, pretendemos revisitar a bibliografia disponível acerca das estratégias de comunicação-aprendizagem em situações exolingues, em geral, em LV, em particular, e na interacção mediatizada por computador (apenas em chat). Este trabalho ajudar-nos-á, depois, a evidenciar como essa aprendizagem-comunicação se torna visível na interacção plurilingue romanófona em chat, partindo do pressuposto que os aprendentes vislumbram potencial de aquisição nas situações de comunicação em que participam e que nessa participação criam possibilidades de expandirem os seus saberes e saber-fazer, devido à forma como se situam na sua zona proximal de desenvolvimento.

Ora, em situação de interacção, no caso que nos interessa exolingue e tendo em conta as 4 categorias antes apresentadas (exolinguismo monolingue sem nativos e com nativos, bilingue e plurilingue), é comum os sujeitos recorrerem aos seus conhecimentos prévios, bem como às competências dos seus interlocutores, para tratarem e resolverem problemas e dúvidas de modo dialógico, para negociar temáticas e parceiros de comunicação, etc. Neste sentido, e sabendo que vamos analisar e observar as componentes e o desenrolar de situações de intercomunicação exolingue em que várias línguas partilham o espaço discursivo, devemos ter em conta fenómenos dialógicos de adaptação verbal e de ajustamento comunicativo, que dão conta da co-construção da intercompreensão, reveladores das especificidades da comunicação intercultural e plurilingue.

Além disso, tendo em conta que o contexto das interacções e das aprendizagens, é uma dimensão constitutiva e, portanto, um factor interno a esses processos (cf. TARONE: 2000), teremos que levar em consideração, neste momento, duas componentes específicas das interacções que analisaremos:

- a interacção é plurilingue e romanófona, revelando uma natureza exolingue específica da comunicação em LV;
- a interacção desenrola-se através do suporte informático, em chat, o que coloca em destaque quer as dimensões colectiva e intersubjectiva da comunicação e, por conseguinte, da aprendizagem, quer a forma como a polifonia discursiva concorre para esses dois processos.

Estes dois aspectos ajudar-nos-ão a compreender a complexidade da situação de comunicação, ao mesmo tempo que nos permitirão explicitar estratégias específicas ou usos específicos decorrentes dessas estratégias, já que "there is (…) research evidence that error detection, developmental sequences, and negociation of meaning may all be sensitive to social context" (TARONE: 2000, 190), tendo ainda em consideração que "le contexte n'est pas défini par l'analyste mais par les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants" (GAJO & MONDADA: 2000, 22).

Este entendimento do contexto leva-nos a postular, através das palavras de Gajo & Mondada (2000, 146), que uma tipologia como a que pretendemos elaborar para a análise do nosso *corpus*:

"contrairement aux typologies abstraites et généralisantes proposées dans la littérature sous le terme de 'stratégie', nous nous intéresserons aux pratiques empiriques et situées par lesquelles les locuteurs ne résolvent pas uniquement des situations d'échec communicationnel mais, plus positivement, explorent des ressources discursives potentielles, que ce soit à l'école ou dans d'autres contextes sociaux" (2000, 146).

Neste sentido, retomaremos, nesta secção, a bibliografia relativa às estratégias adoptadas e desenvolvidas em situação de comunicação exolingue, particularmente às sequências potencialmente aquisitivas e às estratégias de aprendizagem nelas percepcionadas, às estratégias de acesso ao sentido em LE, nomeadamente em línguas tipologicamente próximas e, finalmente, à sua emergência em situação de comunicação em chat. Esta será, portanto, a estratégia expositiva e argumentativa que adoptaremos de seguida, que culminará na proposta final que apresentaremos acerca das estratégias de comunicação-aprendizagem em chat romanófono.

3.3.3.1 Tipologias de estratégias de aprendizagem-comunicação

A pesquisa acerca das estratégias de aprendizagem desenvolveu-se, como já o fizemos notar, em torno de dois pólos: a aprendizagem em sala de aula e em contexto de comunicação exolingue extra-escolar (nomeadamente com locutores imigrantes), sendo que os primeiros foram anteriores e influenciaram claramente os segundos.

Neste sentido, exporemos e comentaremos modelos de classificação de estratégias de aprendizagem em contexto escolar (OXFORD: 1990 e O'MALLEY & CHAMOT: 1995) e outros de teor exolingue extra-escolar (BANGE: 1992; CORDER: 1983; FAERCH & KASPER: 1983; NOYAU: 1984; TARONE, COHEN & DUMAS: 1983). Um modelo holístico do tipo que pretendemos elaborar no âmbito da análise a que nos propomos terá que apresentar uma versão integrada destas tipologias, isto é, deverá integrar as perspectivas comunicativas e de aprendizagem, psicolinguísticas e interaccionais, para o que vários desses autores apontam também. Convém ainda relembrar que as diferentes tentativas de organização tipológica das estratégias sofrem, no seu conjunto, do que Bialystok chama "flexibilidade":

"taxonomic structures are highly flexible - most things can be classified in many ways. The taxonomic position of an item changes when a new feature is selected as the basis of similarity." (1990a, 38)

Seguindo um critério cronológico, a primeira tipologia que aqui evocarmos é de S. P. Corder (1983) e situa-se numa perspectiva interaccional. Este autor refere que os interlocutores adoptam estratégias para transmitir o sentido, de acordo com parâmetros pessoais e situacionais:

"What we attempt to communicate and how we set about it are determined not only by our knowledge of the language but also our current assessment of our interlocutor's linguistic competence and his knowledge of the topic of discourse". (1983, 15)

De acordo com o processo comunicativo, que é uma actividade cooperativa, Corder estabelece que o sujeito, no desenvolvimento das suas competências de comunicação, não possui os meios linguísticos que lhe permitam expressar as mensagens desejadas, pelo que lhe restam duas alternativas (macro-estratégias):

- "message adjustement strategies", para ajustar a sua mensagem aos meios de que dispõe ou arriscar o uso de estratégias de evitamento; estas estratégias não devem ser consideradas falhanços comunicativos, mas formas de manter a interacção com os interlocutores, o que é essencial do ponto de vista social;
- "resource expansion strategies", para tentar aumentar os seus recursos fazendo uso dos que lhe permitam realizar as suas intenções comunicativas; estas estratégias pressupõem que o sujeito está disposto a correr riscos na comunicação, isto é, a falhar devido a má-interpretação ou a quebras na comunicação.

No que diz respeito a estas duas macro-estratégias, podem ser identificadas as suas componentes:

Message ajustment strategies	**Resource expansion strategies**
Evitamento do tópico; Abandono da mensagem; Evitamento semântico; Redução da mensagem ("vague general talk");	Empréstimo; Invenção de items; Mudança de língua; Paráfrase; Uso de instrumentos paralinguísticos (gestos); Pedido de ajuda;

Quadro 9 - Estratégias de comunicação segundo Corder (1983: 17-18).

No mesmo ano, Faerch & Kasper centram-se em aspectos comunicativos em LE, numa abordagem psicolinguística de tipo predominantemente behaviorista, reconhecendo, como temos vindo a assinalar, a dificuldade de distinguir os aspectos comunicativos dos aspectos da aprendizagem. No seu modelo de comunicação, bastante centrado na resolução de problemas linguísticos decorrentes da participação em situações de comunicação exolingue (diante dos quais podem ser adoptadas estratégias de evitamento ou de resolução), distinguem-se dois princípios: "intellectual behaviour" (1983, 22) e "reflectory behaviour" (idem, 22):

- "reflectory behaviour" - refere-se à relação fixa entre um estímulo e uma resposta reflexa que é geneticamente determinada ou aprendida;
- "intellectual behaviour" - neste caso, o indivíduo deve escolher, de entre as várias alternativas de resposta, uma resposta a um estímulo. Esta expressão usa-se em termos amplos para designar todas as acções psíquicas e comportamentais observáveis que envolvem processos cognitivos.

Tendo em conta que, segundo os autores, o acesso às situações de comunicação é uma parte importante da fase de planificação, o indivíduo deve aceder às condições da situação de comunicação, de modo a seleccionar o plano mais apropriado, o que também era apontado por Corder. Como as necessidades dos indivíduos e as suas escolhas de estratégias comunicativas estão relacionadas com as condições situacionais, torna-se claro que quanto mais e variadas situações de comunicação o sujeito "experimentar", mais possibilidades tem de praticar a LE e de construir/testar hipóteses acerca do seu funcionamento, sendo a comunicação considerada a chave da aquisição.

Segundo os autores, o sujeito constrói hipóteses acerca de que partes do seu conhecimento linguístico são partilhadas pelos seus interlocutores, demonstrando competências de avaliação da situação comunicativa. Na maioria dos casos, escolhem um único código para ser usado. Todavia, dentro dos limites impostos pela partilha de conhecimentos, e se nos lembramos do que antes referimos acerca das mudanças de língua na interacção, há sempre a possibilidade de mudar de código/misturar códigos para potenciar a co-construção dos sentidos.

Uma outra tipologia, da autoria de Tarone, Cohen & Dumas (1983), enraizada numa tradição de análise do erro, tenta categorizar os erros dos aprendentes à luz de fenómenos emergentes do processo de aprendizagem, como a transferência e a generalização (ambos considerados geradores de erros de produção), enquanto fenómenos eminentemente compensatórios decorrentes do uso da interlíngua (termo em voga neste período).

Os autores identificam diferentes tipos de estratégias de comunicação observáveis na interlíngua e visíveis aos níveis fonológico, morfológico, sintáctico e lexical da língua. O quadro que se segue pretende ser uma sistematização dessas estratégias, que não se excluem mutuamente, mas que podem interagir de acordo com a sua multidimensionalidade e a complexidade das situações em que ocorrem:

Estratégias de comunicação	
Transferência (da LM para a LE)	
“Overgeneralization”	
“Overelaboration”	
“Prefabricated patterns”[118]	
Evitamento[119]	do tópico
	semântico
	apelo à autoridade[120]
	abandono da mensagem
	Mudança de língua
	paráfrase

Quadro 10 - Estratégias de comunicação segundo Tarone, Cohen & Dumas (1983)

A principal perplexidade em relação a esta tipologia chega-nos do facto dos autores apenas considerarem a transferência que ocorre da LM para a LE, não aparecendo prevista transferência da LE para a LE. Alguns estudos, mais recentemente, têm-se debruçado sobre o factor "representações da proximidade" entre línguas para compreender como é que conhecimentos em LE influenciam as produções em LE, mostrando que nem sempre a LM é a fonte de transferência e de comparações interlinguísticas (cf. BONO: no prelo; BONO: 2005; WILLIAMS & HAMMARBERG: 1998). Ora, no caso do nosso *corpus*, torna-se necessário repensar as dinâmicas da transferência intra e interlinguística.

Numa tipologia da mesma época e também centrada na convicção de que "la caractéristique centrale de l'acquisition de la langue étrangère au sein d'un milieu social (…) est l'impossibilité de dissocier l'activité d'apprendre de l'activité de communiquer" (1984, 8), Noyau (1984) propõe que a possibilidade de aprender depende das ocasiões para comunicar com os locutores na nova língua, ou seja, de se ser exposto à língua: "ce sont essentiellement les énoncés à lui adressés qui lui fournissent les données permettant la découverte de la langue: identification des formes, reconstruction des valeurs." (idem, 8)

Neste sentido, dentro da filosofia das teorias da comunicação exolingue em voga neste período, cabe ao locutor estrangeiro utilizar, combinar e experimentar diferentes repertórios verbais e não-verbais para se exprimir numa situação em que a língua-alvo essencial e ao locutor nativo a modificação do seu discurso de forma a torná-lo inteligível e a

[118] Segundo Hakuta, trata-se de “regular patterned segment of speech” employed “without knowledge of its underlying structure, but with the knowledge as to which particular situations call for that pattern” (1976: 8). Estes padrões pré-fabricados poderiam ser considerados uma sub-categoria da “overgeneralization”, embora só ocorram no domínio sintáctico.

[119] Segundo os autores, trata-se do conjunto de estratégias que permitem ao aprendente “andar à volta” de regras e/ou formas que ainda não domina completamente;

[120] Segundo os autores, ocorre quando o sujeito solicita a alguém que dê a forma correcta de determinado item linguístico ou que corrija o enunciado; pode também perguntar se a sua produção está correcta ou corrigi-la através de dicionário ou gramática.

permitir que o interlocutor aloglota tome a palavra, mesmo que apenas de forma minimalista (cf. idem, 11):

"Ces solutions assez acrobatiques à une communication difficile posent à leur tour la question du processus de compréhension dans les situations exolingues. Lorsque les connaissances linguistiques communes aux deux interlocuteurs sont très peu nombreuses, la comunication tient de la gageure, et on doit se demander comment peut se faire la reconstruction du sens, et à partir de quels indices." (idem, 11)

Podemos já concluir que esta autora desenvolve o seu modelo de categorização em torno deste ajustamento recíproco dos interlocutores, focalizando não só as estratégias de comunicação do locutor estrangeiro, como também as do locutor nativo, na convicção de que a comunicação exolingue é um esforço mútuo e colaborativo. Para além do uso de meios não-verbais, a autora prevê, da parte do sujeito aloglota, o recurso à LM e às LE, dentro do modelo de exolinguismo monolingue com presença de um locutor dito nativo, e da parte deste, estratégias de facilitação da compreensão e da expressão, no entendimento de que comunicar não é só resolver problemas, mas também evitá-los e dar aos interlocutores os meios (ditos de *étayage*) que lhes permitam contribuir para a construção dos enunciados e dos sentidos. Significa isto que o locutor nativo deve esforçar-se por ser compreendido, adaptando o seu discurso ao que ele crê serem as competências do(s) seu(s) interlocutor, e deve fornecer ao aloglota "plataformas de expressão" (o que se aproxima do *input* da teoria de Krashen), para que este não veja o seu discurso reduzido aos meios não- e para-verbais. Neste sentido, o sujeito nativo deve esforçar-se por reduzir a assimetria e a desigualdade ao nível da interacção, "en mettant son interlocuteur à même de prendre la parole, dans la mesure des moyens de chacun." (NOYAU: 1984, 21).

No caso de situações de comunicação denominadas "exolingue extremas", isto é, aquelas em que os locutores não partilham qualquer língua de comunicação, "chacun des interlocuteurs doit fournir une activité métalinguistique importante pour adapter de façon satisfaisante ses discours à l'autre et pour tenter de reconstruire du sens à partir des discours" (NOYAU: 1984, 34).

Em face destas situações, a autora considera que os sujeitos se podem apoiar em 3 tipos de estratégias, de forma a aceder ao sentido dos enunciados, que nos parece bastante pertinentes para compreendermos a construção da intercompreensão em situações exolingues plurilingues como que analisaremos:

- estratégia lexical - "le destinataire des énoncés capte un lexème, et reconstruit autour de celui-ci un message, à partir de ce qu'il est plausible que l'interlocuteur dise - c'est-à-dire à partir de connaissances sur le monde, sur l'interlocuteur comme individu dans la société, sur les relations qu'il est loisible d'entretenir avec lui, sur les enjeux de la situation" (1984, 32), ie, o locutor, apoiando-se no *script* da situação, infere o enunciado do interlocutor a partir de alguns lexemas decifrados. Todavia, esta estratégia pode gerar situações de disfunção na comunicação/malentendidos quando:
    - a mensagem escapa ao que é esperado pelo destinatário, quer devido às decisões do locutor (humor, originalidade, …), quer devido a divergências acerca

dos *enjeux* da situação, quer ainda devido a diferenças nas regras de interacção devidas a proveniências culturais distintas;

- o apoio exclusivo no léxico leva a negligenciar outros indícios presentes no discurso e contraditórios com as reconstruções já efectuadas;

- apoio nos elementos não linguísticos da comunicação - na interacção face-a-face, os interlocutores podem apoiar-se na informação visual (expressões faciais, gestos de acompanhamento da mensagem, gestos icónicos e gestos deícticos de mostração; todavia, as mensagem assim reconstruídas só podem ser mensagens com um grau bastante baixo de complexidade;
- apoio nas semelhanças entre a(s) sua(s) língua(s) e a(s) língua(s) do Outro - o exemplo de interacção estudado no artigo em análise, entre um francófono e um hispanófono, potencia o recurso a esta estratégia uma vez que se trata de LV (às vezes o seu recurso não leva ao sucesso imediato, devido às falsas transparências); "mais pour d'autres couples de langues, non apparentées, par exemple l'cquisition de l'allemand par des Turcs, elle est attestée également, quoique de façon plus marginale" (1984, 34).

A tipologia de Oxford, mais tardia, (1990) é talvez a tipologia de estratégias de aprendizagem mais desenvolvida e vulgarizada em DL. A autora distingue entre "estratégias directas" e "estratégias indirectas", sendo que as primeiras implicam a manipulação da língua alvo e a concretização de processos mentais e as segundas implicam a monitorização e o enquadramento do processo de aprendizagem (cf. OXFORD: 1990; consultar CYR: 1996 para uma análise deste modelo), numa abordagem bastante prática, com o objectivo de as disseminar junto dos professores, considerando as estratégias de aprendizagem como ensináveis:

Estratégias directas		**Estratégias indirectas**	
Estratégias de memória (ou mnemónicas)	Estabelecer ligações mentais	Estratégias metacognitivas	Centrar a aprendizagem
	Usar imagens e sons		Planear e gerir a aprendizagem
	Rever		Avaliar a aprendizagem
	Empregar acção		
Estratégias cognitivas	Praticar a língua	Estratégias afectivas	Diminuir a ansiedade
	Receber e enviar mensagens		Auto-encorajar-se
	Analisar e raciocinar		Avaliar as predisposições emocionais
	Criar estruturas, *input* e *output*		
Estratégias de compensação	"Adivinhar" inteligentemente	Estratégias sociais	Questionar
	Ultrapassar limitações ao nível da produção		Co-operar com os outros
			Criar empatia nos e com os outros

Quadro 11 - Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990).

Segundo Little, referindo-se a esta tipologia, "the social, affective and metacognitive strategies described by Oxford constitute the social and psychological framework for learning; while memory, cognitive, and compensation strategies are the tools that learners can apply directly to the performance of communicative tasks" (1996, 26).

Assumem particular interesse para o âmbito da nossa análise as sub-categorias das estratégias de análise (que se referem a estratégias cognitivas) e as estratégias de compensação, que nos parecem indiciadoras do que, dada a natureza do nosso *corpus* de interacção, encontraremos no comportamento linguístico dos nosso chatantes. Assim, a autora considera, como estratégias cognitivas e ao nível da análise e do raciocínio linguístico, a dedução, a análise de expressões, a comparação interlinguística, a tradução e a transferência; ao nível das estratégias compensatórias, a autora propõe as duas sub-categorias seguintes:

- adivinhação/inferência, em que se incluem processos como utilizar indícios linguísticos disponíveis e outros indícios, eventualmente relacionados com a situação de comunicação e com o contexto;
- ultrapassar as suas lacunas de produção (oral e escrita), através da utilização da L1, da solicitação de ajudas, da utilização de gestos e de mímicas, do evitamento da comunicação parcial ou completamente, da escolha do tema de conversação, do ajustamento ou modificação das mensagens, da invenção de palavras e da paráfrase.

Para além destas, mas já ao nível das estratégias indirectas, assumem particular destaque as estratégias sociais, em que a autora inclui as seguintes sub-categorias: verificar e solicitar clarificações, solicitar correcções, cooperar com os seus pares, cooperar com os locutores nativos, abrir-se à cultura do outro e sensibilizar-se em relação aos sentimentos e aos pensamentos do outro (repare-se que encontramos aqui alguns ecos antecipados do que serão as dimensões da CCI).

Esta categorização, de tão extensa, provoca alguns problemas de operacionalização: a dedução a que se refere a autora, ao nível das estratégias cognitivas de análise, confunde-se com o "adivinhar inteligentemente", das estratégias compensatórias, uma vez que as duas advêm dos mesmos processos cognitivos; além disso, o "fazer-se ajudar" patente nas estratégias compensatórias remetem abertamente para algumas das estratégias sociais que antes enumerámos. Além disso, a um nível mais profundo, não compreendemos com base em que critérios e teorias da aprendizagem a autora propõe a designação "estratégias directas" e "estratégias indirectas", nem como é que as estratégias afectivas cumprem aqui o seu papel, parecendo demasiado vagas e imprecisas.

Numa tentativa de simplificação das tipologias de estratégias de aprendizagem anteriores, O'Malley & Chamot (1995) propõem uma categorização mais sintética e, de certa forma, mais rigorosa, subdividida em três tipos de estratégias: cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas. As primeiras implicam, segundo os autores, a interacção com a(s) língua(s)-alvo, a manipulação mental ou física desse objecto de aprendizagem e a aplicação de técnicas com vista à resolução eficaz das tarefas. As segundas remetem para a reflexão acerca do próprio processo de aprendizagem, sendo de especial destaque a auto-regulação ou monitorização do processo. Finalmente, as estratégias sócio-afectivas implicam a

interacção com outra(s) pessoa(s) com o objectivo de favorecer a aprendizagem e o controlo da dimensão afectiva da aprendizagem.

De seguida, apresentamos esquematicamente a tipologia dos autores:

Estratégias de aprendizagem	
Estratégias cognitivas	Repetição
	Utilização de instrumentos e recursos
	Classificação ou agrupamento
	Tomada de notas
	Dedução e indução
	Substituição
	Elaboração
	Resumo
	Tradução
	Transferência de conhecimentos
	Inferência
Estratégias metacognitivas	Antecipação e planificação
	Atenção dirigida
	Atenção selectiva
	Auto-gestão
	Auto-regulação
	Identificação de problemas
	Auto-avaliação
Estratégias sócio-afectivas	Pedidos de clarificação
	Cooperação
	Controlo de emoções
	Auto-estimulação e reforço

Quadro 12 - Estratégias de aprendizagem segundo O'Malley & Chamot (1995).

Esta tipologia, a que também tinha chegado Chamot (1987), parece-nos mais rigorosa e operacional ao nível da análise das interacções e coloca-nos, claramente, numa perspectiva cognitivista da aprendizagem. Todavia, não fica claro como é que os pedidos de clarificação e cooperação, que implicam uma abordagem dialógica e co-accional, são separados das estratégias cognitivas e metacognitivas, uma vez que a sua operacionalização e emergência na interacção se fazem, não exclusivamente, através dos processos nelas evocados. Além disso, os autores não explicitam a abrangência e a natureza dos processos de transferência, que, já sabemos, está presente em fenómenos como a tradução e a inferência, por exemplo, nem ocorre só da direcção LM-LE, como antes explicitámos. Ora, nesta tipologia, a transferência está ao mesmo nível das restantes estratégias evocadas.

Como já acontecia na tipologia anteriormente apresentada, esta abre perspectivas de análise de EIP, incluindo referências ao que poderia ser a competência intercultural (identificação de problemas, cooperação, pedidos de clarificação, …), mas os autores ainda situam esta tipologia de estratégias ao nível da sala de aula. Faltam, ainda assim, outras

componentes sócio-afectivas que os estudos sobre a motivação, as atitudes e as representações destacam: auto-motivar-se e gerir essa motivação no processo de aprendizagem, mobilizar e adquirir atitudes positivas face aos restantes grupos sócio-linguísticos e, mais especificamente, daqueles cuja língua é alvo da aprendizagem e (re)construir imagens/representações potenciadoras das aprendizagens.

Apresentamos, agora, a tipologia (Bange: 1992) que nos parece mais apta para explicitar como decorrer a comunicação-aprendizagem nos nossos EIP: mais apta porque recorre a elementos filtrados das tipologias anteriores e porque está centrada nos eventos comunicativos enquanto eventos de aprendizagem (dupla focalização da interacção).

Considerando que a aprendizagem não é uma epifania produzida pela existência de uma gramática universal mas antes o resultado de fenómenos e circunstâncias de aquisição (cf. 1992, 53), o autor adopta uma perspectiva interaccionista e construtivista da aprendizagem, como já Noyau (1984):

"L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système sócio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde" (BANGE: 1992, 54).

O seu modelo, que retoma o termo aprendizagem enquanto relação entre comunicação e aquisição, tem como pano de fundo a comunicação exolingue, por considerar que "l'apprentissage qui se fait en classe ne correspond que médiocrement à un apprentissage de la communication dans la communication" (idem, 55). No entanto, centra-se ainda na resolução de problemas e nas estratégias usadas pelo nativo (nomeadamente o "foreigner talk") e pelo não-nativo e não numa construção da intercompreensão num sentido mais amplo e pleno. Além disso, retoma a distinção entre estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem, de acordo com os objectivos e circunstâncias da sua utilização, discussão que considerámos algo fútil pelos motivos antes evocados. No seu entender, a mobilização de estratégias de comunicação e de aprendizagem assenta nas necessidades comunicativas de situações precisas e situadas e são meios indirectos ou suplementares de alcançarem os objectivos comunicativos que presidem à situação.

O autor, inspirado em tipologias antes apresentadas publicadas na obra de Faerch & Kasper (1983), distingue dois tipos de estratégias de comunicação: as de "evitamento" e as de "realização" (que preferimos traduzir por execução).

Estratégias de resolução de problemas de comunicação			
Abandono dos objectivos de comunicação	Redução funcional	Abandono da comunicação	
		Redução dos temas	
		Redução dos objectivos	
		Redução das actividades relacionais	
	Redução formal	Evitamento de saberes incertos ou de difícil acesso em favor de outros mais facilmente disponíveis	Ao nível fonético e fonológico
			Ao nível lexical
			Ao nível morfológico
			Ao nível sintáctico
Substituição	Recurso à L1		
	Apelo à autoridade		
	Gestualidade/ mímica		
Execução dos objectivos de comunicação	Escolha entre os saber-fazer existentes na interlíngua	Aceitação de saberes incertos	
		Emprego de estratégias de acesso	
	Expansão	Generalizações inter- e intralinguísticas (ou transferências)	
		Criação de palavras por analogia	
		Estrangeirização dos enunciados	
		Pedido de concretização interactiva (pela utilização de formas parafrásticas)	Aproximação
			Circunlocução
			Uso de hiperonimia
			Uso de sinonímia

Quadro 13 - Estratégias de comunicação segundo Bange (1992).

O "foreigner talk" é entendido por Bange como o conjunto de estratégias de simplificação da mensagem usadas pelo nativo, não só ao nível formal, como intencional e pragmático. Ainda segundo o autor, é o afastamento das estratégias de abandono e a progressiva aproximação das estratégias de execução que potenciam a aprendizagem, pelo aumento de possibilidades de "étayage". Do ponto de vista dos efeitos sobre o desenrolar da interacção, o autor considera que estas são estratégias de aceitação de riscos, de aceitação das falhas, de solicitação de ajuda, que criam condições de cooperação mútua. Nas palavras de Gajo & Mondada referindo-se a esta tipologia:

"L'hypothèse de Bange est que l'apprentissage est favorisé par la réalisation des buts de communication et, plus encore, par l'élargissement des savoir-faire en L2" (2000, 152).

No caso das estratégias de substituição, pensamos que esta conceptualização peca pela ausência de referência à possibilidade de utilizar outras LE que não apenas as presentes na situação. De acordo com a nossa tipologia de situações exolingues, podemos prever que os sujeitos utilizem outras línguas que fazem parte do seu repertório plurilingue e que

mobilizam enquanto componentes da sua componente linguístico-comunicativa, como vimos antes, idiossincrática e heterogénea.

No entanto, e apesar de alguns pontos teóricos e conceptuais mais imprecisos ou ultrapassados quando consideramos a perspectiva exolingue plurilingue, a verdade é que alguns dos conceitos mobilizados por estas tipologias, nomeadamente os que remetem para a resolução de problemas através do recurso ao Outro na interacção, para o ter em conta das estratégias de todos os locutores no acto de co-construção dos sentidos e o repensar as estratégias não só ao nível do aprender ou do comunicar, mas na integração destes dois processos, são importantes para compreendermos o que acontece nos chats plurilingues e, sob esse ponto de vista, estas tipologias que fomos chamando apresentam vantagens heurísticas que merecem ser recordadas e actualizadas.

3.3.3.2 Uma aproximação às estratégias de aprendizagem-comunicação em interacção exolingue romanófona

Podemos, desde logo, situar esta secção do nosso trabalho ao nível da evolução dos estudos em torno da análise comparativa/contrastiva que, no âmbito da Linguística ou da Didáctica das Línguas (DL), se prende com o estudo das relações entre diferentes línguas, nomeadamente a LM e a língua-alvo, sendo que, no âmbito da Linguística se pretende aproximá-las ou afastá-las tipologicamente (ao nível da origem, por exemplo) e na DL se aposta na análise contrastiva ou comparativa como estratégia de ensino-aprendizagem de uma LE ou de múltiplas línguas, através de estratégias de exploração interlinguística, com o "regresso" da metalinguagem que daí advém (cf. DABÈNE: 1996; DOLZ: 2005; ROULET: 1995), nomeadamente o conceito de "transferência" (cf. GIACOBBE: 1990) e de "comparação interlinguística" (cf. DESOUTTER: 2005), e com a renovação do conceito de língua e de fronteira interlinguística que tal abordagem pressupõe (cf. ÉLOY: 2004).

Do ponto de vista histórico, a evolução da Linguística Contrastiva permitiu que se transpusessem as transparências e opacidades encontradas entre as línguas (geralmente pares de línguas) para o cenário didáctico, muitas vezes de forma limitada e redutora, entendendo a LM e/ou outras aquisições anteriores como obstáculo à aprendizagem da nova língua (veja-se toda a produção em torno da "análise do erro" provocado pela intromissão da LM), acentuando-se sempre as interferências negativas que o seu uso proporcionava (cf. CASTELLOTTI: 2001c, capítulo 6, GIACOBBE: 1990 e KELLERMAN: 1984, para uma análise desta problemática), nomeadamente ao nível da fossilização das aprendizagens, sendo esta fossilização considerada mais precoce em situações de grande proximidade tipológica entre línguas a aprender e aprendidas (cf. NOBRE & FREITAS: 2004; NOBRE *et al*: 2004, como exemplos desta posição investigativa).

Todavia, uma compreensão mais alargada destas transposições provocou e sistematizou, no campo da DL (e, de forma mais explícita, das LV), o reconhecimento de uma distância considerável entre as competências de compreensão e de expressão, sendo as primeiras muito mais fácil de adquirir pelo "atalho" das transparências e das semelhanças morfo-sintácticas, numa área que se definia como receptiva, valorizando as proximidades e as capacidades dos sujeitos passarem, de forma "natural", de uma língua a outras. A este propósito, preconiza-se a dissociação temporal das competências (cf. DEGACHE &

MASPERI: 1995), baseada numa contrastividade vista já não como obstáculo, mas antes como necessidade e trunfo a ser aproveitado no quadro de desenvolvimento da competência de compreensão (cf. DEGACHE & MASPERI: 1998). Esta dissociação das competências aproxima-se, como nos parece, da modularidade proposta pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas e isso em duas frentes: a dos diferentes níveis de Língua (de A1 a C2) e a da diferenciação das competências (cf. KLEIN: 2004; MEISSNER *et al*: 2004).

Com base no que acabámos de referir, podemos sintetizar duas tendências que se desenharam e continuam a marcar, num ou noutro pólo, a conceptualização da DL, neste domínio (cf. ALARCÃO: 1991; CASTELLOTTI: 2001c):

- LM e outras línguas já adquiridas como alvo a abater - posição dos investigadores e professores que, considerando essas línguas como inibidoras das aprendizagens e da comunicação e provocadora de interferências e perturbações nefastas, ignoram o "déjà-là" dos sujeitos, na pretensão de formar alunos nativos (cf. BERTHOUD & PY: 1993; COOK: 2001, 419; CASTELLOTTI: 2001c). Esta abordagem preconiza que "l'élève doit désactiver l'*autre* langue et éviter tout ce qui pourrait apparaître comme marque transcodique" (PY: 1997, 500), num entendimento exolingue unilingue da aprendizagem e da comunicação.
- LM e outras línguas já adquiridas como trunfos a capitalizar - a posição dos que consideram essas línguas "como uma base de conhecimentos e uma praxis a aproveitar para, a partir deles, ou pelo menos com a sua ajuda, se construir o novo saber: saber uma língua estrangeira" (ALARCÃO: 1991, 82). Esta posição incita a reconhecer que os códigos da LE e da LM (considerada a principal língua de referência para os sujeitos, durante a aprendizagem) estão permanentemente presentes em situação de comunicação-aprendizagem exolingue, nomeadamente em sala de aula, e que o aluno/falante não nativo é genuíno utilizador da LE, e portanto um aprendente-locutor (cf. DESOUTTER: 2005), com todos os comportamentos linguístico-comunicativos que advêm desse entendimento (e onde o *code-switching* é o mais comum) (cf. COOK: 2001; PY: 1997). Neste sentido, Roulet convida-nos, no âmbito da DL, a "dépasser le cloisonnement des didactiques de la langue maternelle et des langues secondes pour développer une approche intégrée des didactiques des langues qui tienne compte de la spécificité de chacune" (1995, 118) e C. Puren lança-nos mesmo o repto de adoptar um posicionamento assumidamente comparativo de acordo com as especificidades de cada contexto de aprendizagem, de comunicação e de investigação (2004c), naquilo a que poderíamos chamar “abordagem comparativa situada”.

A primeira tendência desta dicotomia parece-nos ter sido mais exacerbada durante a fase do reinado dos métodos SGAV (cf. CASTELLOTTI: 2001c; GERMAIN: 1983 e 1993), estando ligada a uma perspectiva maximalista do ensino-aprendizagem de LE com fito no locutor nativo, a uma rígida compartimentação das diferentes línguas e competências, à crença de que algumas actividades de aquisição e uso da LE são cognitivamente mais nobres do que outras e a uma desconfiança prévia face às analogias interlinguísticas (cf. DABÈNE: 2002, 14).

Aquelas duas posições não se limitam à permissão do recurso à LM, estendendo-se também ao nível da tomada ou não em consideração dos conhecimentos prévios dos sujeitos *noutras* ou *acerca de outras* línguas e o consequente desenvolvimento das estratégias cognitivas e meta-cognitivas: por um lado, a tentativa de erradicação da presença desses conhecimentos ou, por outro, o apoio neles como investimento no acesso às LEs, sendo esta é a versão "oficial" actualmente em vigor, com as abordagens interculturais e plurilingues, que valorizam os pré-conhecimentos como base de transferências várias e de competências linguísticas parciais no desenvolvimento de uma CP alargada (cf. KLEIN: 2004).

Admitindo que "toute analyse du langage, toute étude d'une langue est d'essence comparative" (ROUSSEAU: 1995, 7) e observando que, ao nível das estratégias espontâneas dos utilizadores plurilingues em acção, em termos de acesso ao sentido e de passagem de uma língua a outra, os sujeitos, de forma natural, tendem a apreciar o grau de distância entre os sistemas em presença e a avaliar as possibilidades de transferência, de apoios e de relações entre essas línguas (cf. CASTELLOTTI, COSTE & MOORE: 2001), consideramos que no domínio, já não tão vasto, das LE, mas de uma família linguística específica à qual os sujeitos pertencem, estes possuem, à partida, um conjunto de conhecimentos linguístico-comunicativos e culturais (cf. MEISSNER *et al*: 2004) provenientes da aprendizagem e contacto com a sua LM[121] que lhes permite construir e negociar sentido(s) não só em interacção interpessoal, mas também em situação de compreensão de textos orais e escritos, sendo a partir da gestão desses repertórios, associada às imagens e representações que possuem acerca de cada uma, que os sujeitos encontram formas de atribuir sentido aos diferentes enunciados verbais. Conforme relembra Ringbom:

"similarities, both cross-linguistic and intra-linguistic, function as pegs on which the learner can hang new information by making use of already existing knowledge, thereby facilitating learning" (1987, 134).

Esta perspectiva tem sido rentabilizada por projectos europeus que adoptam modalidades plurilingues de apropriação de línguas, em torno de um modelo apelidado receptivo do conceito "intercompreensão", ao nível da exploração das proximidades interlinguísticas da família germânica (EuroComGer[122], IGLO[123], SIGURD[124]), eslava

[121] Complementado, eventualmente, com outra(s) LV(s) cuja aprendizagem faz parte do currículo escolar ou com as quais contactou em ambientes não formais.

[122] EuroCom (Europäische Interkomprehension) é um projecto coordenado pelo Prof. Dr. Horst G. Klein do Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt, Alemanha), cujo objectivo é desenvolver a intercompreensão entre três famílias de línguas europeias (Românica, Germânica e Eslava). Mais informações disponíveis em http://www.eurocom-frankfurt.de/, em GÖTTSCHE: 2006, KLEIN: 2004 e STEGMANN: 2005.

[123] IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages On-Line) é um projecto coordenado por Peter Svenonius, da Faculty of Humanities of the University of Tromsø (Noruega). Mais informações disponíveis em http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.htm.

[124] SIGURD (Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse) é um projecto Socrates/Lingua, coordenado por Grethe HaugØy, do VOX Voksenopplæringsinstituttet (Oslo, Noruega). Este projecto pretende desenvolver a intercompreensão entre falantes de Alemão, de Neerlandês, de Sueco e de Norueguês, tendo o Inglês como língua de trabalho. Mais informação em http://www.statvoks.no/sigurd/ e em http://www.statvoks.no/sigurd/main_guide.htm .

(EuroComSlav) e românica (EuroComRom, EuRom4[125], Galatea[126], Galanet[127], LaLita[128], Itinéraires Romans[129]), embora adoptem modalidades e abordagens diferentes do conceito, mostrando alguma plasticidade na forma como é apreendido, por um lado (cf. JAMET: 2005, para uma síntese desta diversidade de recepção do conceito nos projectos europeus), ou evidenciando a sua evolução conceptual, diacrónica (cf. ANDRADE, ARAÚJO e SÁ & MELO: 2005, para uma síntese desta evolução).

Estes projectos, embora centrados no conceito de "compreensão", partem do pressuposto que uma abordagem da intercompreensão "goes further than just raising awareness. Intercomprehension language teaching also aims at motivating and stimulating language learners to recognise and to activate their knowledge of language and culture (implicitly or explicitly present) to help them develop their language competence" (VAN ELST: s/d). Deste modo, pensamos que o maior desafio destes projectos é o de consciencializar os aprendentes (ou os falantes, em geral) para o facto de que possuem conhecimentos linguísticos e pragmáticos, não apenas na sua LM, fonte de aproximação a uma LV (cf. DABÈNE: 2000 e 2002; DEGACHE: 1996; ÉLOY: 2004; KLEIN: 2004), mas também em diversas línguas (e em diferentes graus) da mesma família (mas também de outras), dando-lhes a confiança e as "ferramentas" necessárias para uma efectiva utilização desses conhecimentos, fazendo-os compreender que "nenhuma língua estrangeira é uma terra absolutamente incógnita" (GÖTTSCHE *et al*: 2003, 17).

Neste sentido, equacionar estratégias de interacção-aprendizagem em LV, línguas essas nunca totalmente desconhecidas porque mantêm laços de consanguinidade (cf. SOUCHON: 1991), pressupõe uma tomada em conta do papel da LM e do "déjà-là" no acesso às restantes línguas, dado que, nessa situação, as semelhanças interlinguísticas, e mais especificamente o léxico, assumem um papel facilitador e propulsor, sobretudo ao nível

---

[125] EuRom4 (Enseignement simultané de quatre langues romanes), foi um projecto coordenado por Claire Blanche-Benveniste da Ecole Pratique des Hautes Etudes de Paris (França). O número especial do Le Français dans le Monde, Recherches et Applications (1997) sintetiza os trabalhos realizados no âmbito deste projecto.

[126] GALATEA (Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas) é um projecto do Programa Socrates/Lingua-Acção D, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3, que conta com mais quatro instituições partipantes: Universidade de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid e Centro Do.Ri.F.-Università-Roma. Mais informações e bibliografia acerca do projecto estão disponíveis em www.u-grenoble3.fr/galatea/. Uma vasta bibliografia acerca do projecto está disponível em DABÈNE & DEGACHE (1996) e DABÈNE (1994b).

[127] GALANET (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projecto Socrates/Lingua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com 6 outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Belgica). Mais informação disponível a partir de www.galanet.eu. Ver DEGACHE: 2005, para uma síntese do projecto.

[128] LaliTa é um Projecto Europeu que se desenvolveu numa fase inicial, no quadro do programa Língua D, actualmente Língua 2, coordenado pelo Ciid de Roma (Itália), e no qual participam Espanha e Portugal representados respectivamente pela Fundación Tomillo e pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem por objectivo contribuir para o ensino (quer à distância, quer em presença) das línguas: portuguesa, italiana e castelhana. Mais informação disponível a partir de http://www.ciid.it/lalita/index.html .

[129] Trata-se de um projecto realizado com o apoio da União Latina (www.unilat.org), coordenado por Dolorez Álavarez. O objectivo é o desenvolvimento da intercompreensão junto de públicos entre os 9 e os 13 anos, adoptando uma abordagem lúdica e exploratória das LR, através de uma plataforma *on-line*, que inclui diversos módulos de trabalho. Mais informação em http://dpel.unilat.org e em ÁLVARES & TOST: 2005.

da compreensão, quer oral (cf. CLERC: 1999; HEDIARD: 1997), quer escrito (cf. DEGACHE: 1996; DEGACHE & MASPERI: 1995; MELO & ARAÚJO e SÁ: 2003 e 2004b). Na verdade, as palavras transparentes, com diferentes graus de analogia, permitem ao aprendente construir o sentido dos textos, ainda que parcialmente e dependendo de algumas condições linguístico-textuais e relacionadas com os conhecimentos prévios e as representações dos sujeitos (cf. HÉDIARD: 1997), além de que estes constroem o seu horizonte de expectativas em LE a partir dos modelos da LM, filtro linguístico-comunicativo, pragmático e cognitivo por excelência (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1998; DEGACHE: 1996; DEGACHE & MASPERI: 1998; HEDIARD: 1997; LHOTE: 1995; MIRANDA: 1996; SOUCHON: 1991):

"l'apprenant calque en quelque sorte ses attentes en langue étrangère sur le modèle de sa langue maternelle. (…) La pratique de la langue maternelle 'engendrerait' une certaine façon d'écouter et de 'voir' la langue" (HÉDIARD: 1997, 150-151).

Neste sentido, a LM dos sujeitos "plays a part at the start of learning, in the process of learning, and in the use of the target language in communication" (CORDER; 1992: 29; ver também COOK: 2001), sendo uma presença constante, mediadora e reguladora das aprendizagens, servindo de base a futuras aquisições linguísticas, em contextos formais ou informais e não exclusivamente em LV. Além disso, ao nível da produção e da comunicação, como afirma Corder equacionando o papel da LM, "language distance is involved not only in learning but also in performance (…). Where the languages are closely related, speculative borrowing does not produce much error; it is relatively more successful" (1992, 27).

Neste contexto, poderemos partir do pressuposto que as possibilidades de transferência, em situação de comunicação e de aprendizagem, aumentam em razão do número de semelhanças existentes entre as línguas em presença e assentam num passado linguístico e cultural comum, importante motor (ou mesmo eixo) de intercompreensão. A este respeito, Corder, referindo-se à evolução da interlíngua, afirma que "the more similar the mother tongue and the target tongue the greater help the mother tongue can give in acquiring the second language" (1992: 21), constituindo-se a LM como elemento facilitador e metrópole de um vai-e-vem de novos saberes linguísticos. Ora, o mesmo raciocínio serve para explicar a relativa e sempre variável facilidade de acesso ao sentido de LV, estudadas ou não, pelos sujeitos e maiores possibilidades que daí advêm ao nível da intercompreensão dialógica.

Especificando, ao nível das LV, é possível vislumbrar um conjunto de semelhanças morfossintácticas e lexicais que permitem uma acessibilidade recíproca (em princípio apenas parcial) da qual se podem obter potencialidades de intercompreensão e de intercomunicação (para uma distinção entre estes dois termos DABÈNE: 2003). Deste modo, as estratégias de comunicação-aprendizagem em LV basear-se-ão na capacidade de transferir as estruturas morfossintácticas e o léxico de uma ou mais línguas conhecidas (nomeadamente, da LM do sujeito) para uma ou mais línguas da mesma família, através da mobilização de uma série de conhecimentos meta- e para-linguísticos (acerca da situação e da intenção comunicativas, por exemplo), com vista à construção colaborativa da intercompreensão e, mais especificamente, à negociação de sentido(s) entre os seus locutores.

Abrimos aqui um breve parêntese para explicitar que, não obstante todas as discussões em torno do conceito de transferência (cf. ANDRADE: 1997, para uma síntese

crítica) e da apelidação deste recurso como behaviorista, consideramos que o fenómeno de transferência, embora não delimitado e tornado explícito, se torna bastante eficaz para tentar explicar o que acontece ao nível do contacto com LE, como deixa antever a tradição de estudos acerca da influência translinguística na aprendizagem de outras línguas (veja-se o conjunto de comunicações do 4 Congresso acerca de "Thrid Language Acquisition" em Setembro de 2005), enquanto capacidade dos sujeitos transporem conhecimentos já adquiridos para novas situações de comunicação e aprendizagem. Esta é aliás a posição de Vygotsky quando afirma que "l'enfant qui acquiert une langue étrangère possède déjà dans sa langue maternelle un système de signifiés qu'il transpose dans une autre langue" (1985, 48), sendo que o conhecimento da LM influencia grandemente o desenvolvimento das aprendizagens da LE. No âmbito do nosso trabalho, consideraremos transferência como "parte de um procedimento descritivo translinguístico que pressupõe que o sujeito/aprendente realize ele próprio processos de comparação, tradução e equivalência das unidades lexicais, prosódicas, rítmicas, morfo-sintácticas, pragmáticas das línguas em contacto (cf. Capelle, Debyser & Goester, 1987; James, 1986: 142-143)" (ANDRADE: 1997, 271). Deste modo, o aprendente-comunicador constrói diferentes mecanismos de passagem de uma língua a outra(s) baseado no recurso à transferência, processo criativo em que "reconhece" os elementos transferíveis (cf. KELLERMAN & SHARWOOD SMITH: 1986; ver ainda BONO: no prelo e 2005), nomeadamente através da inferência de sentido pelo recurso a indícios de vária ordem (já que "la sélection d'indices pertinents passe par la formation d'hypothèses, à savoir la construction de catégories provisoires, qui seront ensuite vérifiées par une activité exploratoire plus approfondie", segundo BERTHOUD & PY: 1993, 57) e do uso de operações de categorização.

Ao nível das LV, a transferência passa pelo recurso aos conhecimentos tácitos ou explícitos das restantes línguas da mesma família, conhecimentos que funcionam como filtros cognitivos que moldam e remodelam as configurações de acesso ao sentido, nomeadamente na (re)interpretação de segmentos linguísticos opacos (desconhecidos ou pouco conhecidos), na construção de pontes interlinguísticas e de itinerários de co-construção da intercompreensão.

Neste sentido, ao nível de uma didáctica do plurilinguismo e da intercompreensão entre LV, consideramos útil a distinção entre transferência intralinguística, interlinguística e didáctica, proposta por Meissner *et al* (2004, capítulo 1.6), que evidencia o valor fundamental das comparações para o desenvolvimento da consciência dos aprendentes em relação às línguas, à cultura e à aprendizagem e a multidireccionalidade dos efeitos da transferência (LM-LE, LE-LM, LE-LE) para a reorganização mental dos conhecimentos linguísticos (cf. BERTHOUD & PY, 1993).

O ponto de vista aqui adoptado parte da hipótese que, no caso de LV, o sujeito pode apoiar-se em todos os indícios linguísticos para construir sentidos, adoptando uma postura activa, questionadora e construtora (cf. DEGACHE: 1996). Sabendo-se que "in comprehension, the learner concentrates on the lexical items he perceives to be most salient, usually nouns, adjectives and verbs" (RINGBOM: 1987, 55), um dos fenómenos mais observados de acesso ao sentido é a “repérage” das palavras (sobretudo pertencentes ao léxico) que mantêm uma relação de semelhança com os termos em LM ou noutras línguas tipologicamente próximas, a três níveis, num *continuum*:

- relação directa - os termos são identificados sem problemas, devido à sua total transparência;
- relação indirecta - as semelhanças são parciais e pressupõem algumas reflexões intermediárias;
- relação indirecta em segundo grau - as semelhanças não são suficientes para identificar os termos, sobretudo devido à sua polissemia. Nestes casos, o recurso ao contexto é fundamental.

Estas relações advêm de quatro zonas de coincidência interlinguística (cf. DEGACHE & MASPERI: 1998), que influenciam as estratégias de compreensão mobilizadas pelos sujeitos: as zonas de coincidência morfo-semântica totais, morfo-semântica parciais, morfológica total ou parcial entre items semanticamente afastados e dificilmente assimiláveis e, finalmente, morfológica total ou parcial entre items semanticamente divergentes mas facilmente assimiláveis.

Com base nestas zonas de transferência, verifica-se, com alguma frequência, a construção de “halos interprétatifs” (DABÈNE: 1994a, 180), isto é, de zonas de transparência a partir das quais os sentidos se vão construindo “de proche en proche” (idem, 180) e se vão seleccionando as hipóteses mais plausíveis, facto que não acontece apenas nas LE, uma vez que o excesso de significado também é filtrado na LM à medida que se vão criando relações com o "já dito" e se criam expectativas em relação ao "a dizer". Todavia, as semelhanças podem conduzir também a interpretações desviantes, resultado de causas directas (quando as semelhanças só se verificam ao nível do significante, como no caso “vida” em espanhol e “vide” em francês) e indirectas (em situações em que o contexto e as experiências dos sujeitos guiam a selecção das hipóteses).

Se tivermos em conta o papel da LM na avaliação da proximidade linguística, muitas das conclusões ou reflexões dos sujeitos não estão directamente ligadas a semelhanças objectivas e subjectivas entre as línguas (para uma distinção entre distância subjectiva e objectiva, ver ANDRADE: 1997; 83), parecendo advir de intuições vagas e conhecimentos cuja aquisição é impossível determinar, mas que, na nossa opinião, se baseiam em representações acerca dessas línguas e das suas competências de aprendentes/falantes e nos acasos das biografias de cada um. Neste sentido, reflexões deste tipo servem para perceber o carácter eminentemente subjectivo do sentido de proximidade “qui chez beaucoup de sujets, ne repose sur aucune donnée linguistique clairement identifiable” (DABÈNE: 1994a, 181). Deste modo, pode concluir-se que estes “conhecimentos” são mais do campo das representações do que de efectivas aquisições linguísticas (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2003 e 2004b). De facto, se é verdade que a LM constitui um fermento essencial para lidar com os dados das LV, a eficácia desse fermento só será optimizado quando a proximidade entre ela e as outras línguas é inequivocamente reconhecida pelos sujeitos (cf. BILLIEZ:1996; CASTELLOTTI: 2001c, 74; CORDER: 1992, 29; ver DEGACHE & MASPERI: 1995).

Além disso, como nota Dolz, o acesso ao sentido de LV, pelo trampolin da LM ou de outras línguas conhecidas da mesma família, só é bem-sucedido quando os sujeitos compreendem, simultaneamente, por uma lado, a riqueza e as potencialidades que advêm das proximidades entre os códigos e as culturas e, por outro, a necessidade de um

afastamento (ou até descentramento) em relação às línguas e culturas já conhecidas, de forma a apreender, objectivar e avaliar, quer as semelhanças, quer as diferenças (cf. DOLZ: 2005; cf. ÉLOY: 2004, para uma tipologia das distâncias em línguas próximas).

Do mesmo modo, essas representações podem levar os sujeitos a rejeitar os sentidos mais evidentes, julgados demasiado próximos e, por isso, suspeitos (ainda a desconfiança dos "faux-amis"!). Segundo L. Dabène,

> "on voit donc que l'influence exercée par la langue maternelle dans ces activités de construction du sens est peut être plus complexe qu'on aurait pu l'imaginer dans un premier temps. On va constater, maintenant, que cette influence est également plus diffuse." (1994a, 181)

Somos também levadas a reequacionar o papel das distâncias linguísticas objectiva e subjectiva sentidas pelos aprendentes, uma vez que a compreensão se faz com base em diferentes elementos linguísticos e sociolinguísticos que se interpenetraram e complementaram. De facto, se concordamos com López Alonso quando refere que "si le niveau lexical est fondamental dans la compréhension, en particulier au niveau du premier repérage, d'autres éléments textuels sont plus déterminants dans la construction du sens et influencent les opérations d'association" (1994: 160) e com Séré de Olmos quando afirma que, no caso das LRs, "une ressemblance de la forme des mots permet de résoudre une grande partie des problèmes lexicaux habituels d'une langue étrangère" (1994: 137), a verdade é que, muitas vezes, surgem problemas de compreensão ligados a diferentes lacunas de conhecimentos e competências (nomeadamente em LM) e a representações cunhadas da LM que provocam, em muitos casos, a construção de uma representação semântica do texto (oral ou escrito) e uma incorrecta e/ou incompleta compreensão/interpretação dos enunciados verbais (cf. HÉDIARD: 1997; MELO & ARAÚJO e SÁ: 2003).

Para além do que fomos expondo até agora, analisar o papel da LM no acesso à LE vizinha implica ainda ter em conta as suas relações com o saber enciclopédico, com o contexto e com as actividades metalinguísticas. Assim, relativamente ao saber enciclopédico, "vaste réservoir d'informations extra-linguistiques portant sur le contexte, ensemble de savoirs et de croyances, systèmes de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel" (BERTHOUD & PY: 1993, 80), considera-se que os sujeitos actualizam o seu saber experiencial através da LM, funcionando esta como veículo de transmissão mas não como objecto de referência, sendo que, por vezes, o saber enciclopédico do sujeito entra em conflito com o sentimento de proximidade sentido em relação à língua.

Ao nível da relação com o contexto, verifica-se que não é apenas com os saberes extralinguísticos que o sentimento de proximidade suscitado pela influência da LM entra em conflito, já que esse conflito se pode igualmente verificar ao nível do trabalho de construção efectuado através de recurso ao contexto e aos esquemas textuais ou às representações dele (cf. DABÈNE: 1994a, 182; LOPEZ ALONSO & SÉRÉ OLMOS: 1996; SOUCHON: 1991). Assim, o sujeito vai colocando hipóteses mais ou menos plausíveis e confirma-as ou refuta-as de acordo com o contexto. Neste caso, "l'effet de proximité avec la langue maternelle est suspendu au profit de la mise en concordance avec ce que le sujet estime être le noyau isotopique du texte" (DABÈNE: 1994a, 182).

Relativamente à actividade metalinguística, verifica-se que os sujeitos recorrem à LM para explicitar as suas reflexões em torno dos processos/procedimentos que permitem alcançar a transparência interlinguística. Constata-se, neste sentido, que o raciocínio metalinguístico[130] dos sujeitos se constrói a partir dos seus recursos e processos disponíveis *na* e *através da* LM (cf. BIALYSTOK: 1990b). Esclarece Dabène que algumas observações dos aprendentes se revestem até de um certo “ethnocentrisme métalinguistique” (1994a, 183), levando a comparações entre os dois sistemas linguísticos, o materno e os estrangeiros, sendo o primeiro sempre tomado como referência valorizante e valorizadora. De acordo com Degache (1996: 81-90), esta relação entre a LM e a actividade metalinguística reflecte a necessidade de uma pedagogia integrada da LM e das LEs[131], com vista a um aprofundamento da actividade linguística e da reflexão metalinguística, uma vez que a LM coloca à disposição dos aprendentes "instrumentos heurísticos" que possibilitam realizar operações sobre as línguas (operações de segmentação, comutação, distribuição, classificação, transformação,…). Esta integração permitiria uma "démarche maïeutique" (DEGACHE: 1996, 83) de aproximação *às* e *entre as* LEs, através do apoio em conceitos já experimentados *na* e *com a* LM (ver também ROULET: 1980, 1995 e 2000).

A este respeito, Castellotti refere que a LM se assume como "matrice d'une réflexion métalinguistique globale, qui permet l'élaboration de démarches de découverte et de structuration (observation, segmentation, comparaison, substituion, etc.) dans la nouvelle langue, et comme support prototypique de l'activité cognitive" (2001c, 74). Paralelamente, este "trampolin" meta é igualmente importante, no quadro da nossa análise, ao nível metacomunicativo, já que a actividade que está no centro do nosso estudo é a interacção. Essa actividade "meta", integrando, por exemplo, um trabalho de comparação interlinguística, favorece uma aquisição de LE e uma participação na comunicação mais reflectidas, nomeadamente pela possibilidade de fixação das regras de funcionamento das diferentes línguas e por uma tomada de consciência mais clara e explícita dos códigos em presença (cf. CASTELLOTTI: 2001c, 87), rentabilizáveis do ponto de vista comunicativo.

As funções que até agora atribuímos às línguas (já) conhecidas e particularmente à LM - em relação às suas relações com o saber enciclopédico, com o contexto e com as actividades metalinguísticas - podem ser designadas pelas metáforas "base de dados", "referência", "motor" de comunicação interlinguística e de aquisição de uma LE, "matriz" (cf. CASTELLOTTI: 2001b) ou "levier" (PY: 1997, 503), sendo sintetizadas através de Perdereau-Bilski (2000) enquanto, simultaneamente:

- "point d'encrage" (2000, 79) - a LM torna-se objecto de pensamento, de reflexão, de análise e de compreensão, sendo enaltecido o seu "valeur d'accrochage" (MOORE: 1995), "rôle d'appui" (CASTELLOTTI: 2001c, 74), de "heuristic tool" (CORDER: 1992, 29) e de "outil potentiel" (HAMERS: 2005, 288), com vista à progressão no saber, num processo a que chamaremos, metaforicamente, "alpinismo linguístico-comunicativo". A LM é, inclusivamente, o ponto de referência cultural, através do qual se filtra o Outro, se

[130] Sobre a problemática do "meta", em geral, e do metalinguístico, em particular, consultar DEGACHE: 1996.

[131] Uma experiência que revela esta preocupação foi levada a cabo no Brasil, com o projecto "Bivalência" (PLM e FLE), a que o número 121 da revista Études de Linguistique Appliquée (2001) dá ampla cobertura.

acede à sua xenidade e se encontra a mediação entre a endo- e a exocultura (cf. ALARCÃO: 1991, 82; COOK: 2001).

- "tremplin meta" (2000, 80) - devido à sua função de "outil cognitive" (HAMERS: 2005), a LM permite que o aprendente passe de uma intuição a uma formulação, de "un échange puis à une négociation d'hypothèses pour atteindre une compétence métalinguistique fonctionnelle" (PERDEREAU-BILSKI: 2000, 81); além disso, como relembra esta autora, um trabalho de reflexão sobre as línguas (a descoberta de pontos comuns e diferentes, a descoberta de variações inter extra linguísticas, as trocas verbais e as negociações de sentido no interior do grupo) é realizado através de raciocínios linguísticos e metalinguísticos, mediados, na maioria dos casos, pela LM.

A este respeito, e porque nos parece que o papel de destaque na compreensão em LV é, de facto, o da LM pela sua constante "mediação semiótica" (cf. COOK: 2001, 408) e pela forma como promove os "savoir-faire fonctionnels" e os "savoir-faire conceptuels" dos sujeitos (cf. CASTELLOTTI: 2001c, 88), acreditamos que

> "la langue maternelle reprend le rôle qui aurait toujours dû être le sien. En effet, si elle a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, elle doit maintenant apparaître comme un stimulateur d'hypothèses, c'est à dire comme un appui décisif bien que non exclusif à l'activité cognitive de l'apprenant." (DABÈNE: 1994a, 184)

De acordo com o que fomos expondo até agora, concluímos que não é só a LM que desempenha um papel de destaque na compreensão ou interacção em LV, embora lhe confiramos um lugar de destaque. Tal acepção faz bastante sentido no âmbito do nosso *corpus*, uma vez que se, ao analisarmos chats plurilingues em LR em que participaram estudantes universitários portugueses, estamos já a equacionar o papel de uma LV por eles aprendida, em maior ou menor grau: o Francês. Por outro lado, tendo consciência que os repertórios linguístico-comunicativos dos aprendentes são plurais e heterogéneos e não dependem apenas da participação em situações formais de aprendizagem, sabemos que outras línguas aprendidas ou com as quais já se contactou podem também servir de referência no acesso a uma língua próxima desconhecida (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ: 1998; BILLIEZ: 1996; CARRASCO: 2002; CASTELLOTTI: 2001b; MASPERI: 2002; MEISSNER: 2004). Neste sentido, o papel de primeiro plano da LM seria relativizado, passando de língua de referência única a língua *pivot*, sendo que "cette langue occuperait une place toujours essentielle, mais en même temps relativisée par le recours à d'autres sources potentielles de référence" (CASTELLOTTI: 2001b, 12; cf. COSTE: 2001a).

No caso de sujeitos bi- ou trilingues, num entendimento mais tradicional destes dois conceitos (pressupondo conhecimentos bastante desenvolvidos em duas ou três línguas), essa característica pode ser vista como um trunfo suplementar (cf. GAJO: 1996; GAJO & MONDADA: 2000; RINGBOM: 1987), pelas acrescidas possibilidades de transferência de conhecimentos e flexibilidade cognitiva ao nível de tratamento de dados verbais em LE, potencialmente mais rentáveis em situações romanófonas. Neste caso, o trunfo bi e plurilingue seria reforçado pelo trunfo da proximidade linguístico-cultural.

Esta perspectiva, baseada na transferência de conhecimentos prévios e de que a LM é, geralmente, o fermento principal, defende a possibilidade e capacidade dos sujeitos se

apoiarem em todo o seu potencial linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal, "en les incitant à y inclure non seulement les habitudes d'acquisition langagière mais aussi les connaissances acquises empiriquement en dehors de l'intervention scolaire" (DABÈNE: 2002, 16).

Sintetizando, em situações de línguas aparentadas, relembramos, com Louise Dabène, que “on constate, en effet, à travers le discours tenu par les sujets, que leur langue maternelle, qu’elle serve de référence positive ou négative, constitue bel et bien le levier essentiel dans leur travail dans la construction du sens" (1996, 396) e que, nesse sentido, “la langue maternelle joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété et entrant en collaboration avec d'autres composants de son univers cognitif" (idem, 397), nomeadamente, as representações dos sujeitos acerca das possibilidades de transferência entre a LM e as LE e os seus conhecimentos de outras línguas.

Além disso, pensamos, na linha do que já tem sido referido por diversos autores, que as estratégias específicas de acesso ao sentido em LV passam, depois de uma apreciação da distância entre as línguas, pela análise de elementos linguísticos (marcas gráficas, morfológicas e fonológicas e marcas da evolução diacrónica[132] das línguas aos níveis fonológico, morfológico, sintáctico e lexical), de elementos não verbais e da inferência de sentido através do contexto em que se inserem os enunciados (cf. ANDRADE & ARAÚJO e SÁ; 1994: 149; HÉDIARD: 1997; LÓPEZ ALONSO e SÉRÉ de OLMOS; 1994: 9; OLMOS; 1994: 3; SOUCHON: 1991). Sabendo que a relação entre a semelhança entre as línguas e a relativa facilidade de compreensão que daí poderia advir não é linear, os investigadores do projecto EuroCom resumem, apesar disso, as diferentes possibilidades de acesso ao sentido em LR através da metáfora dos sete passadores (no fundo "cross-linguistic similarities at different linguistic levels", conforme designação de RINGBOM: 1994, 136), todos eles acessíveis através do recurso à LM, facilitadores de actividades de compreensão em línguas dessa família: o vocabulário internacional, o vocabulário panromânico (incluindo o vocabulário hereditário das LR e os empréstimos de outras línguas, nomeadamente as germânicas), as correspondências de fonemas, as grafias e pronúncias, as estruturas sintácticas panromânicas, os elementos morfo-sintácticos e os "eurofixos" (prefixos e sufixos de base grega e latina) (cf. GÖTTSCHE *et al*: 2003).

Ainda ao nível da compreensão e de uma "gramática da compreensão" (cf. DEGACHE & MASPERI: 1998), mas alargando também a uma "gramática da interacção" em LV, podemos enunciar estratégias como o uso de estruturas e elementos lexicais da LM ou de outras línguas consideradas próximas com vista à produção de enunciados verbais potencialmente compreensíveis. Do mesmo modo, os sujeitos podem simplificar a sua mensagem (do ponto de vista lexical e morfo-sintáctico) através, por exemplo, de um exercício mais ou menos controlado de selecção de vocabulário considerado transparente (e até translinguístico) e evitar termos tidos como opacos para os seus interlocutores, reformulando os enunciados recorrendo a construções perifrásicas e parafrásicas percepcionadas como mais simples e à substituição lexical (remete para a "antecipação diligente" a que nos referimos anteriormente). De qualquer forma, mesmo que a compreensão

[132] Deve-se, todavia, ter em conta que os aprendentes podem não possuir conhecimentos de etimologia, evolução diacrónica das línguas ou mesmo de famílias de línguas, mas, como referem MEISSNER *et al*, "il n'est pas du tout nécessaire d'enseigner de manière explicite les règles phonologiques ou étymologiques (telles que la linguistique les décrit) pour expliquer les bases de transfert interlinguistiques" (2004, 18).

dos interlocutores não seja completa (como muitas vezes também não é entre nativos de uma mesma língua), em situação de interacção "comprehension may be only approximate, but then it lies in the nature of human interaction that communication can work in spite of comprehension being only partial" (RINGBOM: 1987, 54). Para termos uma ideia mais clara de como pode ocorrer a intercompreensão em situação de intercomunicação em LR, servimo-nos das palavras de Ringbom acerca da comunicação em línguas eslavas:

"from the very beginning of inter-Scandinavian contact people have been used to the fact that communication generally works even when they speak their own L1. A few concessions in lexis and a conscious attempt at a clearer articulation that usual solve most of the problems that turn up in everyday communication" (1987, 57).

Ou, nas palavras de Mira Mateus, a respeito da interacção entre lusófonos, hispanófonos e catalães e equacionando os papéis das distâncias objectiva e subjectiva, filtradas por representações acerca das línguas e da comunicação:

"Os portugueses consideram que sabem falar espanhol mesmo sem terem aprendido a língua, bastando-lhes para isso, segundo supõem, utilizar a língua portuguesa com as vogais mais abertas. (…) Os falantes de castelhano sabem-se compreendidos pelos portugueses mas não entendem esta língua, em que parece não existirem vogais e em que apenas ouvem uns ruídos consonânticos no contínuo sonoro. Os catalães não têm dúvida de que o entendimento com os portugueses é difícil e, no entanto, o seu sistema vocálico é parente do da língua portuguesa" (2002, 15).

Podemos ainda mencionar as conclusões do projecto EuRom4 que provou que os sujeitos submetidos ao programa de formação para o desenvolvimento da compreensão das LR se apoiam nas competências desenvolvidas para se iniciarem na expressão e interacção nessas línguas, acordando-lhes um papel de relevo e sentindo-se mais optimistas e competentes em situações de intercomunicação (cf. CASTAGNE: 2002). Na verdade, o facto de se sentirem aptos ao nível da compreensão das LR impele os sujeitos para se integrarem em situações de interacção, pelo optimismo que a competência de comprensão lhes ofereceu. Neste sentido, podemos postular a hipótese que a proximidade das LR se torna uma motivação para entrar em interacção nessa família de línguas e, desse modo, potenciar a intercompreensão.

Num estudo que aqui retomamos acerca da interacção romanófona *on-line* (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003a e 2003b) e que aqui utilizamos como síntese de estratégias de co-construção da interacção em LV, constata-se que os recursos a que os locutores deitam mão para comunicar não são diferentes dos que vimos nas tipologias antes apresentadas, sendo que a dinâmica e complexidade plurilingue ao nível da gestão dos códigos (verbais, não-verbais e para-verbais) utilizados pelos sujeitos é bastante elevada. Com base nesse estudo, que se baseava na observação e análise de situações comunicativas problemáticas, verifica-se que, quer quanto à verbalização do problema, quer quanto à sua resolução, os sujeitos realizam actividades cognitivo-verbais de gestão da proximidade linguístico-cultural, que passam, pelo recurso a:

- comparação interlinguística;

- tradução;
- paráfrase;
- categorização de formas linguísticas;
- categorização de contextos das actividades
- "reprises" e/ou substituição dos elementos em uso;
- inferência de sentido.

Na verdade, a análise dos meios de comunicação utilizados para verbalizar os problemas resulta em uma situação bastante complexa que traduz as competências de gestão dos códigos em presença. De facto, quase metade das verbalizações observadas pelas autoras fora realizada exclusivamente na LM dos sujeitos; nas outras, os locutores reivindicaram a presença de outros códigos, com funções interaccionais bastante diversificadas. Ainda que a utilização de duas ou mais línguas enquanto línguas de comunicação seja muito rara, assim como a exposição de problemas em LE, foram identificados numerosos exemplos de mobilização das outras línguas como línguas-objecto, o que supõe operações de selecção das formas propostas pelo nativo (cf. MATTHEY: 1996: 119), que constituem, em alguns casos, a marca de processos de *insight*, ou de manifestações de actividades de aprendizagem (cf. MELO & REBELO: 2005b; ver também ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b). As estratégias e procedimentos discursivos que aqui enunciamos permitem que os sujeitos se apoiem nas relações existentes entre as línguas "dans le but de développer leur compréhension réciproque potentielle" (DABÈNE: 2002, 15), sendo que o papel da LM é, de acordo com os argumentos que já apresentámos, preponderante e o recurso a ela geralmente prioritário.

Neste sentido, importa verificar e aprofundar as investigações acerca da forma como o locutor de uma LR apreende, articula e gere os diferentes dados e conhecimentos linguísticos e metalinguísticos de que dispõe e que constituem a sua CP romanófona, de forma a pôr em prática uma efectiva competência de comunicação e de aprendizagem, em termos de originalidade, criatividade e funcionalidade. Esta perspectiva permite pensar uma "terceira via" de aprendizagem de LE que concilia as práticas comunicativas e a reflexão sobre as línguas (cf. DEGACHE & MASPERI: 1995). Ora, como referem os mesmos autores a propósito da aprendizagem da compreensão e que aqui alargamos à prática de uma "gramática da interacção", antes evocada:

> "il ne suffit pas de stimuler le traitement lexical et d'étayer le traitement morphosyntaxique spontané pour que se développe la compétence de compréhension. Les niveaux discursif, textuel, pragmatique sur le plan linguistique, les niveaux affectif, stratégique et métacognitif sur le plan de l'apprentissage sont également à prendre en compte" (idem: 1998, 373).

3.3.3.3 Estratégias de aprendizagem-comunicação na interacção exolingue em chat

No final do texto em que Py (1990) afirmava a necessidade de articulação entre o eixo comunicativo (com ênfase na colaboração) e o eixo metalinguístico (com ênfase na didacticidade da situação de comunicação), o autor abria também a via de acesso a outras

situações de aquisição em "meio natural", exolingues e potencialmente aquisitivas. Dizia a esse respeito:

"Il faudrait ajouter en particulier les conversations exolingues au sens large (avec d'autres alloglottes) et la prise de données hors interaction (par les média notamment)" (PY: 1990, 87).

Deste modo, considerando que os chats plurilingues que analisaremos são conversas exolingues *on-line*, simultaneamente multiconversações e multi-exolingues, naquilo que o autor designa por "cannaux complémentaires de la transmission du savoir langagier" (PY: 1990, 88), então são um contexto de estudo de estratégias de comunicação-aprendizagem, com potencialidades e restrições influenciadas pelo canal e pelo contexto de comunicação. Veremos, de seguida, que potencialidades de comunicação-aprendizagem são favorecidas e/ou influenciadas pelos chats na aprendizagem de línguas, para depois nos centrarmos em chats plurilingues.

Partindo de Atlan (2000), para quem "l'étude expérimentale a donc confirmé que les TICE ont une influence sur la façon dont l'apprenant exécute son travail" (2000, 118; ver também HOLTZER: 2002 e MUMTAZ: 2000), poderemos inferir que as TIC e as ferramentas de comunicação têm influência na forma como os sujeitos-aprendentes aprendem e comunicam, sendo um meio com "apports potentiels" devido, sobretudo, à sua multicanalidade (JEANNOT: 2002, 23).

De facto, alguma evolução na pesquisa sobre o uso das TIC com fins pedagógicos permite concluir que:

"Les apprentissages institués intègrent la dimension sociale "apprendre avec les autres" sous diverses formes: apprentissages coopératifs, accent mis sur les stratégies de collaboration (échanger des informations avec les autres pour résoudre un problème d'apprentissage), notion de communnauté d'apprenants formée autour de l'idée de partage de compétences… Les technologies ont sur ce point ouvert des voies intéressantes en rendant possibles des contacts virtuels avec d'autres apprenants, avec des natifs de la langue étudiée (courrier électronique, forum de discussion)" (HOLTZER: 2002, 19).

Ao nível que aqui nos interessa, o uso dos chats com fins didácticos em situação exolingue (na aula de línguas ou em situações de comunicação informais) e o seu potencial de aprendizagem-comunicação, existem já alguns estudos, não tão centrados nas dimensões sócio-afectivas da aprendizagem (particularmente na motivação), que remetem para a utilização eficaz dessa com resultados promissores a vários níveis, e ilustrando algumas potencialidades que decorrem do seu uso, nomeadamente, o desenvolvimento da competência de comunicação e dos repertórios linguístico-comunicativos dos chatantes (cf. ABRAMS: 2003; BLAKE: 2000; CHAPELLE: 2001; PAYNE & WHITNEY: 2002; REBELO: 2006), da sua competência plurilingue (cf. ANDRADE, ARAÚJO e SÁ & MELO: 2002; CRUZ: 2005) e da aprendizagem colaborativa (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a; MELO, LOUREIRO & ARAÚJO e SÁ: 2005). Na generalidade, esses estudos aferem que as TIC, e mais particularmente os chats em aula de línguas, favorecem o desenvolvimento de "processos colaborativos na construção das aprendizagens e do conhecimento" (DIAS: 2004, 29), num entendimento colaborativo e cooperativo da aprendizagem e da comunicação

centradas no grupo, nas suas dinâmicas e nas interacções socialmente construídas, supondo o "envolvimento mútuo dos participantes num esforço coordenado e síncrono na resolução da tarefa ou problema" (idem). Esta aprendizagem-comunicação participativa e criativa é visível na articulação concertada de três dimensões do processo colaborativo, implicando co-responsabilização e co-autoria: o envolvimento mútuo em torno de uma actividade comum, a partilha de repertórios de vária ordem na co-construção do discurso colectivo e de sentidos comuns e a iniciativa conjunta focalizada nas actividades (cf. DIAS: 2004, 27-29; ver também ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a).

De seguida, tentaremos apresentar, de forma muito resumida, o que nos dizem esses estudos acerca do potencial de aprendizagem de línguas em *chat* (cf. MELO & REBELO: 2005b e WARSCHAUER: 1997 para uma sistematização preliminar de alguns destes textos), recorrendo a uma metodologia simplificada de tipo meta-analítico (cf. ALARCÃO *et al*: 2004), analisando o contexto de produção dos textos, os seus objectos de estudo (línguas visadas e competências), os tipos de estudo e seus quadros de referências, os participantes e respectivos papéis, referindo ainda as conclusões desses estudos, as recomendações com incidência didáctica e as sugestões para futuros desenvolvimentos. Esta síntese, que não tem pretensões de exaustividade nem pretende ser um resumo de toda a bibliografia existente acerca desta matéria, faz referência a alguns dos estudos que têm marcado a investigação nesta área e tenta descobrir o fio condutor destes estudos (a natureza das suas problemáticas investigativas e os seus objectivos) e as suas principais conclusões.

A primeira evidência com que nos deparamos é que os estudos que analisámos, na grande maioria situados na DL, se repartem entre a Europa e os EUA (facto a que não é alheia a acessibilidade e número de revistas *on-line* existentes nestas duas áreas geográficas), sendo produzidos na sua maioria em contexto universitário e, dado o objecto que analisamos, em departamentos de línguas e culturas, estando alguns dos textos afectos a projectos relacionados com a obtenção de graus académicos (dissertações de mestrado e teses de doutoramento) ou (inter)institucionais, como o projecto Galanet, área na qual situamos grande parte dos textos produzidos em Portugal. Na sua maioria, os estudos analisados são de três tipos (cf. tipologia em ALARCÃO *et al*: 2004): estudos de intervenção, descrição crítica de práticas didácticas e reflexão teórica, com predominância para os primeiros (o que, na nossa opinião, denota a juventude desta área de estudos, em que são buscadas evidências empíricas que justifiquem e disseminem o uso do chat em sala de aula).

Acerca do objecto de estudo, os textos sobre os quais nos debruçámos remetem para a análise de chats com recurso a LE em geral (cf. CHAPELLE: 2001a) e, mais particularmente, ao inglês LE (cf. ALMEIDA d'EÇA: 2003; JEPSON: 2005; MARTINS, CARDOSO & BRITO: 2005; SMITH: 2003; SABBAG: 2002; SOTILLO: 2000; WARSCHAUER:1997; WARSCHAUER: 2000), alemão LE (cf. ABRAMS: 2003; CHUN: 1994), italiano LE (TUDINI: 2002, 2003a e 2003b), espanhol LE (cf. DARHOWER: 2000: PELLETTIERI: 2000), catalão LE e LM (cf. VILATARSANA: 2002), japonês LE (KITADE: 2000), português LM (cf. FREITAS, GONÇALVES & HORTA: 2003) e português LE (REBELO: 2005 e 2006). Em contextos bi- e plurilingues, encontramos textos relativos a interacção entre falantes de inglês e árabe (cf. WARSCHAUER; SAID & ZOHRY: 2002), inglês LE e português LE (cf. CRUZ: 2005; CRUZ & MELO: 2005), grego e turco em contexto alemão (cf. ANDROUTSOPOULOS: no prelo; ANDROUTSOPOULOS & HINNENKAMP:

2001), em LR (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a e 2006b; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2005; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2004c; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003c; MELO, LOUREIRO & ARAÚJO e SÁ: 2005) e, numa perspectiva comparativa, nas línguas nacionais da França, Itália, Macedónia, Omã, Polónia, Tanzânia, Indonésia e Ucrânia (cf. HOLMES: 2004). A roçar estes estudos, encontramos um texto que analisa a capacidade de tradução/acesso ao sentido de línguas desconhecidas e tradução para inglês, holandês, francês e espanhol (cf. TRAYNER: s/d), num ambiente que se situa entre o chat e o fórum de discussão.

Esta dicotomia, por um lado, chats com estudantes de uma LE particular e, por outro, chats bi- e plurilingues que, mais do que aprendentes, envolvem "comunicantes", está fortemente relacionada com as problemáticas associadas aos objectos de estudo. Se os primeiros se centram nas potencialidades dos chats enquanto ferramentas de aprendizagem de LE, os segundos analisam-nos, predominantemente, enquanto instrumentos de comunicação e de sociabilização, sedimentando a linha que antes demos conta de separação entre estratégias de aprendizagem e de comunicação que entretanto abandonámos. Neste sentido, dois quadros de referência são predominantes:

- chats no ensino-aprendizagem de línguas - estes estudos baseiam-se em teorias de aquisição de línguas estrangeiras, nomeadamente na linha do *input*/*output* de Krashen, das teorias de imersão em situações autênticas de uso da língua e nas teorias acerca do desenvolvimento da interlíngua;
- chats como práticas de comunicação em línguas - de índole mais psico- e sociolinguística, estes estudos entendem a interacção em chat em LE como prática social significativa, onde, do ponto de vista de uma análise dialógica, se revela particularmente interessante a análise de episódios de negociação e de co-construção do sentido.

Assim, enquanto ferramentas de aprendizagem, os estudos acerca do chat em sala de aula de LE focam, sobretudo, as suas potencialidades ao nível do desenvolvimento da competência de interacção, começando, na sua maioria, por aproximá-los da comunicação face-a-face, particularmente em sala de aula (cf. ABRAMS: 2003; KITADE: 2000; PELLETTIERI: 2000; TUDINI: 2003b; WARSCHAUER:1997; ver também WINIECKI: 2003 e ZITZEN & STEIN: 2004 para comparação com conversação oral), e explicitando, com base nessas aproximações, as características que o tornam capaz de aumentar as competências de compreensão e expressão oral dos aprendentes, por transferência de competências de compreensão/expressão escrita para competências de compreensão/expressão oral e vice-versa (por exemplo, ABRAMS: 2003; CHUN: 1994; MARTINS, CARDOSO & BRITO: 2005; PAYNE & ROSS: 2005; PAYNE & WHITNEY: 2002; REBELO: 2005; SMITH: 2003; SOTILLO: 2000; TUDINI: 2002, 2003a e 2003b; WARSCHAUER:1997). Um estudo foca o desenvolvimento da competência gramatical dos aprendentes (cf. PELLETTIERI: 2000) e outros o alargamento do vocabulário na LE (MARTINS, CARDOSO & BRITO: 2005; PAYNE & ROSS: 2005; PAYNE & WHITNEY: 2002).

A maioria dos autores centra-se na negociação do sentido e da forma dos enunciados, na sua complexidade/complexificação sintáctica, na riqueza e densidade lexical, na quantidade de processos de negociação e de discurso produzido, na variedade dos actos

de fala, na presença de marcadores discursivos, nas estratégias de aquisição e integração de novas formas linguísticas, na auto- e hetero-correcção dos chatantes e nas marcas de um ambiente de aprendizagem colaborativa. Deste modo, podemos afirmar que grande parte dos estudos faz fé na crença de uma aprendizagem colaborativa *on-line*, entre pares ou entre professor e aprendentes, e acaba por evidenciar (através de excertos de *corpus*) ou apenas sugerir, devido a dificuldades de generalização das pesquisas, evoluções em todos os domínios atrás referidos, com ênfase nas propriedades interaccionais dos chats para o desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais e da consciência (meta)linguística dos interlocutores. Para tal, assumem particular relevância a participação dos interlocutores em sequências de negociação do sentido, mais especificamente, em episódios de *repair* (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo; JEPSON: 2005; KITADE: 2000) e a motivação dos sujeitos para experimentar usos diferenciados dos códigos, num suporte que permite e encoraja essa experimentação (cf. PAYNE & WHITNEY: 2002).

Exemplificamos agora o que acabámos de sintetizar com uma breve apresentação dos estudos que considerámos mais relevantes e que aparecem mais sistematicamente citados pelos diversos autores.

Segundo Chun (1994), num estudo pioneiro várias vezes citado em outros textos, a interacção síncrona pode ser usada com sucesso em grupos de estudantes iniciantes de LE para desenvolver as suas competências comunicativas tanto na modalidade oral como escrita, nomeadamente pelo desenvolvimento, por parte dos aprendentes, de inúmeras estratégias de tomada da palavra (como sejam a capacidade de sugerir novos temas de discussão, de manifestar a sua posição em relação a diferentes opiniões, solicitar informações e esclarecimentos) e pela realização de um maior número de actos de fala, provando que "in general, they [the students] take the initiative more than they do in the normal classroom, since the instructor's role has been decentralized" (1994, 17). Não consideramos inadequada a inclusão das duas modalidades de expressão pois, ao dar aos estudantes de LE uma maior autonomia na interacção (cf. também KERN, 2000), as discussões mediadas por computador serão transpostas *para* e instrumentalizadas *em* outros tipos de interacção independentemente do canal e dos diferentes contextos discursivo-pragmáticos. A autora categoriza as seguintes estratégias de gestão discursiva:

- pedido de clarificação e confirmação (afirmações, questões, …);
- fornecimento de *feed-back* aos restantes interlocutores (afirmações de concordância, pedidos de desculpa, …);
- uso de fórmulas sociais (agradecimentos, cumprimentos e despedidas).

Os dados de Chun foram posteriormente corroborados pelos resultados apresentados por Abrams (2003) que buscava revelar os efeitos das práticas de interacção síncrona (*chat*) e assíncrona (*e-mail* e *fóruns*) na performance oral de alunos de alemão LE, estabelecendo fórmulas de medir a riqueza lexical e complexidade sintáctica. Esta autora afirma que a complexidade sintáctica, ou seja, o uso progressivo de estruturas de subordinação em detrimento da coordenação por falantes estrangeiros, é um importante indicador de fluência e proficiência na língua alvo, sendo que o grupo que se comunicou através de meios

assíncronos usou mais estruturas de subordinação, relativas e infinitivas do que na *performance* oral ou por meios síncronos. A autora termina a observação concluindo que os alunos do grupo de teste percebem os eventos assíncronos como um espaço de interacção que exige um registro mais cuidado (discurso escrito tido como mais formal) com estruturas mais complexas.

Ainda segundo esse estudo, os estudantes de LE seleccionariam estruturas mais ou menos complexas, não apenas conforme seu nível de fluência na língua estudada, mas também conforme a sua percepção sobre o registro em uso no evento de interacção. No caso do *chat* como tarefa didáctica, devido à natureza da interacção que se constitui como tarefa (cf. REBELO: 2006), os aprendentes reflectem sobre o uso e sobre as formas utilizadas e seus significados, o que acentua a influência do instrumento e da forma como ele é manipulado pelos sujeitos nos produtos obtidos através da interacção.

Um resultado adicional obtido por Abrams refere-se à fluência em LE medida tanto nas tarefas de interacção *on-line* como nos acontecimentos comunicativos face-a-face. A sua verificação deu-se pela contagem da quantidade de língua produzida por minuto, revelando que essa quantidade foi maior no grupo chat do que no grupo fórum ou nos contextos face-a-face. Verificou-se, além disso, um maior tempo de uso da língua, bem como uma maior quantidade de *output* com maior riqueza e diversidade lexical, em ambas as actividades de CMC em comparação com os eventos face-a-face.

Tudini (2003b), analisa a interacção em chat no que respeita a aprendizagem de Italiano à distância em comparação com a sala de aula e conclui que este meio possui um potencial de "entraînement à l'expression oral pour les apprenants", devido à presença de diferentes sequências com potencial aquisitivo: as estratégias de reparação e de integração das formas da língua-alvo (que evidenciam as estratégias de *prise* a que antes nos referimos), a variedade dos actos de fala presentes em chat (nomeadamente as questões de pedido de esclarecimento) e a presença de marcadores discursivos.

Kern (2000) observa o uso do *chat* em sala de aula de francês como LE e analisa a mudança na estrutura de participação. Diferentemente das trocas orais que se dão linearmente, a interacção escrita em chat dá-se de forma multilinear e associativa, e a troca e tomada de turnos não se dão de forma consecutiva, modificando as condições de atenção disponibilizada pelos interlocutores uns aos outros. Além disso, a estrutura de participação não é determinada pelo professor mas pelo grupo de forma colaborativa, tal como também fazem notar Darhower (2000) e Sotillo (2000). O primeiro investiga os traços interaccionais e linguísticos na comunicação entre alunos de espanhol como LE e seu professor num contexto síncrono de chat; o segundo justifica a importância dessas ferramentas no ensino à distância de línguas estrangeiras.

Griffiths (2003), assim como Sotillo (2000), investiga grupos de estudantes de inglês como LE, numa escola internacional, e analisa a utilização de estratégias variadas entre estudantes de diferentes línguas em imersão no inglês. As estratégias estudadas podem ser exemplificadas por: tolerância à ambiguidade, recurso aos diferentes sistemas linguísticos em contacto e outros recursos disponíveis.

Estes estudos acerca das potencialidade dos chats com fins didácticos na aprendizagem de LE, nomeadamente os que se desenvolveram acerca das interacções em sala de aula de línguas, vêm corroborar as palavras de Tudini quando refere que

"les activités qui développent l'authenticité de l'interaction sont particulièrement adaptées à des participants qui communiquent par clavardage à distance. Ainsi, mettre en place des échanges par courrier électronique ou par "textos", organiser des rencontres virtuelles ou réelles, échanger ou commenter des photographies, faire connaissance avec les autres, décrire son lieu d'origine, discuter sur des thèmes liés à l'apprentissage et utiliser l'outil de clavardage pour collaborer dans des projets utilisant la Toile sont toutes des activités authentiques censées promouvoir l'interaction quasi orale" (2003).

Por outro lado, como antes referimos, existem já alguns estudos em contexto bi- e plurilingue que focam, por um lado, o desenvolvimento de diversas competências (competência de aprendizagem, CP, CI e CCI dos chatantes, a intercompreensão romanófona e a competência educativa de futuros professores) e, por outro, as políticas e práticas linguísticas na comunicação em chat, particularmente as modalidades e padrões de *code-switching* (cf. ANDROUTSOPOULOS, no prelo; ANDROUTSOPOULOS & HINNENKAMP: 2001) e de escolha de línguas como meios de comunicação numa Internet globalizada (cf. HOLMES: 2004; WARSCHAUER, SAID & ZOHRY: 2002; TRAYNER: s/d).

Neste sentido, três estudos desenvolvidos no âmbito do projecto Galanet centram a sua análise em situações de resolução de problemas linguístico-comunicativos decorrentes do carácter plurilingue romanófono das interacções.

Assim, num estudo chamado "'Beso em português diz-se beijo.... :* ' - estratégias de intercompreensão em situação de chat plurilingue", Andrade, Araújo e Sá & Melo (2002) concluem que se trata de um meio que propicia o desenvolvimento da CP. Referem as autoras que se observa nos chats plurilingues (em LR)

"a real existência de processos de tratamento de dados verbais que passam pela manipulação da língua/objecto problemática e pela sua integração no discurso; estes processos são reveladores da mobilização de estratégias sócio-afectivas, particularmente em relação às línguas e à situação de comunicação, bem como de repertórios linguístico-comunicativos plurilingues (em LM como em LE) complexos e em construção, e de competências de (auto)aprendizagem conseguidas, nesta situação, através de uma simbiose entre os recursos verbais e não verbais disponíveis no *chat* e os seus próprios conhecimentos relativos às línguas, à situação de comunicação e ao suporte." (2002).

Na sequência desse texto de índole exploratório, Araújo e Sá & Melo (2003b e no prelo) analisaram situações de ruptura comunicativa em chats romanófonos, ocorridas em torno de problemas linguístico-comunicativos, simbólico-culturais e relacionados com a situação de comunicação e com o suporte. Baseadas na análise, concluíram que, em situações de *repair*, os chatantes usavam quer a sua LM quer as restantes línguas em presença para assinalar e resolver falhas na comunicação e recorriam a operações cognitivo-verbais variadas, que davam conta de operações de auto- e hetero-regulação: comparação de línguas, tradução, paráfrase, simplificação, categorização de formas linguísticas, inferência, *prise* e substituição dos elementos verbais em uso. Geralmente os problemas eram resolvidos colaborativamente, através de "adjustement-in-interaction" (Van LIER: 1988, 180), com um elevado grau de sucesso. Esses ajustamentos interaccionais incluíam solicitação de confirmação de hetero-compreensão, pedidos de confirmação, pedidos de clarificação, auto- e hetero-repetição.

Nesses textos foi atribuído um papel relevante à afectividade e ao que se chamaria estratégias sócio-afectivas, afirmando que "both the public status of on-line communication and the understanding that, during the chat, a game where one can win linguistic and communicative assets, explain why we find so many chatters involved in problem solving" (ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo). Neste mesmo estudo (*On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness*), as autoras, analisando as actividades metalinguísticas dos chatantes, concluem que se trata de um meio com potencialidades de desenvolvimento da consciência linguística dos participantes, ao nível afectivo, social, *empowerment*, cognitivo e da *performance* (cf. GARRETT & JAMES, 2000). Concluem ainda que a comunicação *on-line*, particularmente em chat, ao ser entendida como cenário para encontros interculturais e para o desenvolvimento da mobilidade *on-line* dos seus actores, pode potenciar a consciência linguística dos participantes e que "from a language learning point of view, plurilingual chats are meant to be a context for the development of learning strategies, on two levels: verbal and cognitive (metalinguistic reflections about languages and the relationships between them as well as metacommunicative thoughts about the communicative situation) and procedural strategies (comparisons between languages and transfer, for example)" (ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo).

Os estudos que focam a emergência de marcas transcódicas na interacção bilingue em chat (cf. ANDROUTSOPOULOS, no prelo; ANDROUTSOPOULOS & HINNENKAMP: 2001) analisam os padrões de recurso às mudanças de língua e aplicam as categorias de *code-switching* inventariadas pelas análises da interacção exolingue face-a-face, evidenciando as aproximações entre as características exolingues da interacção presencial e em chat, nomeadamente no que à emergência de marcas transcódicas e sua função discursiva diz respeito.

É necessário ainda advertir para o facto de que os autores analisados não especificam qualquer estratégia de aprendizagem-comunicação do tipo "não-verbal escrito": embora sem presença visual face-a-face, os chatantes podem recorrer à "répérage d'indices visuels" (JEANNOT: 2002, 32), que, como vimos no capítulo de descrição dos chats, podem passar pela utilização de sinais de pontuação (para exprimir repetições, exclamações e interrogações ou para construir *smileys*), maiúsculas, símbolos ou interjeições, passíveis de serem adjuvantes na interpretação e na produção de mensagens.

Ao nível das sugestões para desenvolvimentos futuros da investigação acerca do uso dos chats com fins de comunicação-aprendizagem, a maioria dos autores sugere o prosseguimento dos mesmos estudos, com mais e mais variados actores e programas de comunicação, de forma a validar, alargar e especificar os resultados obtidos. Sugerem ainda o recurso a estudos sobretudo de natureza longitudinal, uma vez que a maioria dos estudos decorrem de situações pontuais de uso do chat. Isso deve-se ao facto de a generalidade dos autores referirem e reconhecerem, por um lado, a natureza inconclusiva dos resultados, e, por outro, a incapacidade de os generalizarem, até porque, como nos parece da análise dos diferentes textos, as metodologias de análise adoptada são ainda bastante instáveis, de contornos ainda fluidos e subsidiárias das análises da interacção verbal face-a-face. Na nossa opinião, revela sobretudo a juventude deste tipo de estudos e a diversidade, quer de práticas dos chatantes, quer das situações fortemente contextualizadas em que os *corpus* em chat são recolhidos e em que as investigações ocorrem.

3.3.3.4 Estratégias de aprendizagem-comunicação em chats plurilingues romanófonos

Se é verdade que "studies of second language learners have classified learning strategies in various ways, making it difficult in many cases to compare strategies reported in one study with those reported in another" (CHAMOT: 1987, 71), então, no âmbito deste trabalho, será necessária uma tipologia mais satisfatória, adaptada ao nosso objecto de estudo e às suas particularidades, e mais operacional, de forma a dar resposta às questões investigativas do nosso trabalho. Neste sentido, depois da revisão crítica a que antes procedemos acerca das estratégias de comunicação e de aprendizagem (distinção que considerámos inútil no âmbito da nossa análise) e da leitura da bibliografia disponível acerca das especificidades das interacções que analisaremos (em chat e romanófona), avançaremos agora uma proposta que, pensamos, melhor nos ajudará a abordar o nosso *corpus*.

Assim, de acordo com a natureza dos chats, pensamos que uma tipologia de estratégias deverá ter em conta aspectos verbais, não-verbais e para-verbais da comunicação (esta distinção é também feita por TRIANTAPHYLLOU: 1999). Além disso, consideramos que os marcadores verbais do uso de estratégias abrem pistas para a descoberta das operações cognitivas, como transferência e inferência de sentido (semântico e pragmático, segundo KAIL: 1990), indicando também os objectivos interaccionais dos sujeitos, sendo marcadores da "identidade discursive d'un apprenant en langue" (cf. CICUREL: 1991):

Nível de comunicação	**Estratégias de com.-aprendizagem**	**Marcadores discursivos**
Verbais (LM e LEs)	Estratégias linguístico-cognitivas	estrangeirização/aproximação à língua do interlocutor
		simplificação
		tradução
		comparação interlinguística (identificação de semelhanças e diferenças interlinguísticas)
		paráfrase/circunlocução
		"mise en évidence"
	Estratégias discursivas interaccionais	solicitação/fornecimento de elementos não conhecidos
		(pedido de) clarificação/ repetição
		(procura de) aprovação/correcção dos enunciados
		(pedido de) confirmação de auto ou hetero compreensão
		auto/hetero correcção
		(pedido de) mudança de língua
Não-verbais		representação de gestos
		representação de mímica
		uso de sinais gráficos
		uso de maiúsculas
Para-verbais		silêncio (ausência gráfica de intervenções)
		onomatopeias
		representação do riso

Quadro 14 - Estratégias de Comunicação-Aprendizagem em chat romanófono.

Recorrendo às tipologias dos diferentes autores, pensamos que as estratégias designadas "sócio-afectivas" se deverão, neste esquema, considerar como transversais, pois alimentam a interacção através da manutenção das suas condições de ocorrência, nomeadamente as predisposições dos interlocutores, e acordam grande importância à resolução colaborativa dos problemas, aquilo a que poderíamos chamar "estratégias sociais de compensação". O facto de não as incluirmos no nosso quadro deve-se ao facto de as considerarmos sempre presentes, por um lado, e por outro, por serem visíveis, nos chats, também ao nível do uso expressivo dos recursos do teclado, como vimos no capítulo referente à comunicação electrónica.

Além disso, como antes considerámos a transferência uma operação também transversal, potenciadora das operações cognitivas, metacognitivas e metalinguísticas, capaz de potenciar a auto-aprendizagem e a autonomia dos falantes, nomeadamente o relacionamento de novos conhecimentos com os já adquiridos, pensamos que ela se torna visível, ao nível do discurso, em operações discursivas como a tradução, a paráfrase, a simplificação e a comparação interlinguística. Estas operações discursivas, remetendo, no nosso estudo, para o contacto de línguas no processo de interacção, passam pela capacidade do aprendente recorrer a conhecimentos adquiridos formal ou informalmente e já relativamente estabilizados.

As estratégias de tipo discursivo e interaccional remetem para a necessidade de facilitação da auto- e hetero-compreensão e expressão, a que se referia Noyau (1984) na tipologia antes apresentada, que tem por base um intenso trabalho colaborativo interaccional, apoiado nos apelos à autoridade e à definição de um contrato didáctico, simultaneamente de aprendizagem e de comunicação, como vimos.

Repare-se que, no caso do nosso estudo, em que os interlocutores são sujeitos plurilingues em devir, as estratégias ao nível da linguagem verbal podem aparecer na LM e/ou na(s) LE(s) dos sujeitos, num jogo de mistura e de mudança de línguas ao longo da conversação, o que implica afirmar que "le recours à la L1 peut figurer parmi les stratégies d'apprentissage de la L2" (GAJO & MONDADA: 2000, 151). Além disso, as possibilidades de tradução e de comparação interlinguística são potenciadas pelo facto de trabalharmos com línguas próximas:

"Even though a learner has never heard or seen a word before, he may nevertheless be able to understand it correctly on a first encounter by successful inferencing. He is able to do this either through the context in which the word occurs or because this word belongs to his 'potential vocabulary" (…). Potential vocabulary has both cross-linguistic and intra-linguistic aspects: it is based in the learner's ability to analyse his real (learned) vocabulary and make creative use of its different elements (morphemes), as well as on his ability to recognize relationships between the target language and some other language he knows. The learner who learns a closely related L2 can usually draw upon a considerable potential vocabulary, but even learners with the same L1, of course, differ greatly in how naturally and easily they can make the relevant associations" (RINGBOM: 1987, 41-42).

O mesmo tipo de recursos (verbais, para-verbais e não-verbais) está à disposição dos sujeitos, mas os objectivos, modalidades e funções do seu uso são diferentes, de acordo com a sua CP, nomeadamente o seu repertório linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal. Dois exemplos: os sujeitos poderão usar os níveis de comunicação não-verbais e para-verbais

para codificar as informações, num processo de transposição códica, ou usá-los como elementos mediadores e facilitadores da compreensão do seu interlocutor; ao nível da percepção e verbalização de problemas vários (linguístico-comunicativos, simbólico-culturais, técnicos e de suporte, situação de comunicação), os sujeitos podem ainda confiar no "raccordement" de la compétence de l'autre…" (AUER: 1987, 72), a que já tínhamos aludido, em situações em que diferentes repertórios linguístico-comunicativos estão presentes, naquilo a que o mesmo autor chama "recherche méthodique interactive dans le 'dictionnaire' de l'autre" (idem). Ambos os exemplos fazem crer que, nas interacções exolingues plurilingues que analisaremos, emergem diferentes estratégias de comunicação-aprendizagem, que poderão passar, por um lado, pela manipulação linguístico-cognitiva dos códigos, e, por outro, pelo estabelecimento e adaptação de condutas comunicativas potenciadoras da comunicação e da aprendizagem.

Estas estratégias revelam as capacidades de aprendizagem linguística e procedimentos interaccionais de aprendizagem de línguas dos chatantes em interacção, que passam pelo recurso a conhecimentos do mundo e pela indução de regras, mas também pela observação e reflexão sobre as línguas enquanto sistemas e sobre a comunicação plurilingue e intercultural, mais especificamente. Um intelocutor que se assume como aprendente (ou ao revés) possui aquilo a que Porcher chama "capital de confiança", ou seja, "croire qu'il a raison d'apprendre ce qu'il apprend, croire en même temps qu'il est capable d'apprendre, c'est-à-dire en somme, construire du capital de confiance, telle est la vertu première d'un apprenant actif, autonome, responsable de son propre cheminement" (1997, 27; ver também CICUREL: 1991 e PY: 1993 sobre "território de aprendizagem"). Como diríamos nós, este sujeito tem um capital de confiança para acreditar que tem razão na adopção das suas práticas de comunicação, que tem autonomia para escolher essas práticas e que sabe que, dispondo de vários instrumentos cognitivo-verbais (e linguístico-comunicativos, como vimos no sub-capítulo anterior), pode comunicar não *apesar* dos seus desconhecimentos, mas *com* os seus desconhecimentos, *através* dos seus conhecimentos.

Compreendendo a interacção como situação de encontro, como local de colaboração interlinguística e, tendo como cenário os nossos chats de geometria exolingue variável, entendemos, com Noyau (1984), que o esforço para manter a comunicação e assim co-construir os sentidos e a intercompreensão, na produção de episódios felizes de comunicação em chat, é da responsabilidade de todos os sujeitos que participam na interacção e, neste sentido, o nosso modelo contempla, à semelhança do daquela autora, uma tipologia bipolarizada no(s) nativo(s) e no(s) estrangeiro(s), ou, como nos parece mais coerente com a perspectiva que temos vindo a defender, uma tipologia que dê conta de como os sujeitos com diferentes repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais gerem, de forma integrada, os recursos de que dispõem de modo a favorecer a comunicação-aprendizagem.

Para concluir, podemos referir que a tipologia que elaborámos, em estreita dependência com o contexto comunicativo que analisaremos, vê as línguas como objectos e recursos que pertencem aos locutores e que estes moldam de acordo com os seus objectivos, situando-se numa abordagem inspirada na análise conversacional. Além disso, esta proposta de categorização não vê as estratégias exclusivamente como instrumentos de resolução de problemas comunicativos ou de aprendizagem, permitindo verificar, através da sua mobilização e uso, objectivos aquisitivos, sociais e interaccionais, numa "volonté

collective d'appropriation du sens et de la mise en commun des diverses stratégies d'acquisition" (SEFTA: 1991, 278).

3.3.4 Conclusão

Vimos, pela apresentação das diferentes tipologias de estratégias de comunicação/aprendizagem, que não foram senão uma escolha, decerto subjectiva, no âmbito do nosso trabalho, que a maioria delas apresentava potencialidades heurísticas mas também limitações que advinham, na maior parte das vezes, do entendimento separado dos processos de aprendizagem e de comunicação, de uma preocupação excessiva em "esmiuçar" cada uma das categorias e sub-categorias, provocando problemas de indefinição quando se trata de analisar a interacção real (particularmente, a tipologia de Oxford), do afastamento dos sujeitos da situação social e dialógica em que ocorre a mobilização das estratégias (exceptuando a tipologia de Noyau, que considera as estratégias dos sujeitos nativos e não nativos, em colaboração) e da marginalidade a que é submetido o papel do contexto de interacção (cf. TARONE: 2000 para compreender esse afastamento das pesquisas).

Posteriormente, analisámos, num primeiro momento, as estratégias de aprendizagem-comunicação a que os autores fazem referência quando analisam a interacção em LV e, num segundo momento, as que são referidas em contexto de interacção em chat. Numas e noutras, podemos constatar que não se encontram grandes afastamentos em relação às estratégias que são desenhadas pelos autores que se debruçam sobre a interacção exolingue *tout court*, sendo previsível que a principal diferença surja ao nível das condições de emergência e da frequência ao seu recurso e, eventualmente, do grau de sucesso na realização da tarefa de comunicação, devido a um mais elevado empenho colectivo que parece ser favorecido pelo chat.

Optámos, nesta linha, por categorizar os marcadores verbais da mobilização de estratégias de comunicação-aprendizagem, já que, sendo observáveis nas produções discursivas dos chatantes, "représentent une voie d'accès privilégiée à l'étude en temps réel des opérations cognitives de l'apprentissage" (PY: 2000a, 7). Além disso, a nossa abordagem justifica-se pelo facto de considerarmos, com Little, que:

"If it is true that successful language learning depends in part on language use, it is no less true that successful language use depends in part on a capacity to continually update our communicative repertoire" (1996, 11).

Como vimos no esboço teórico desta secção, a maioria das abordagens e tipologias de interacção-aprendizagem em situação exolingue centra-se na resolução e/ou prevenção de malentendidos e de incompreensões, na tradição dos estudos de orientação etnometodológica (cf. PY: 2000a, 11), revelando uma importante dimensão pragmática da interacção, nomeadamente da interacção intercultural e plurilingue. Todavia, pensamos, na linha de argumentação que temos vindo a defender, que uma abordagem da comunicação intercultural plurilingue não pode ser reduzida a esses fenómenos, sendo necessário analisar fenómenos plurilingues de co-construção e negociação da intercompreensão.

Assim, a forma como desenvolvemos a nossa exposição leva-nos a admitir a total concordância com Gajo & Mondada quando defendem uma "perspective davantage centrée sur le *hic et nunc* de l'interaction, considéré non pas comme un lieu de réinvention perpétuelle de la langue mais comme un lieu d'exhibition et de construction des ressources disponibles" (2000, 152), num entendimento da interacção enquanto espaço de coordenação intersubjectiva em que todos os interlocutores são chamados a colaborar no avanço da interacção (e mais especialmente quando os recursos disponíveis são reduzidos e a situação designada por exolingue extrema). É neste domínio que o nosso contributo neste capítulo nos parece fundamental: o facto de contribuir para a compreensão da interacção entre locutores de LR, numa área em que a maioria dos estudos se debruça sobre a compreensão (oral e escrita).

Neste sentido, a nossa proposta de definição de intercompreensão ultrapassa a definição proposta por Meissner *et al*, entendida como "capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise" (2004, 20) e centra-se na possibilidade de intercomunicação (cf. DABÈNE: 2003) existente entre locutores, no nosso caso, de LV, pela mobilização de estratégias linguístico-comunicativas e cognitivo-verbais como as que inventariámos, permitindo uma acessibilidade mútua e uma disponibilização recíproca. Neste sentido, consideramos que a intercompreensão não é uma esfera do domínio da competência de compreensão mas antes o resultado de uma competência de comunicação alargada, no nosso estudo, plurilingue e intercultural (ver CAPUCHO: 2006 para uma discussão do conceito do contexto europeu, fora da aprendizagem das LV; SANTOS: em conclusão, para uma síntese de estudos e perspectivas sobre "intercompreensão"; este assunto será retomado em 3.4, numa perspectiva menos cognitivo-verbal e mais dialógica e interaccional).

Uma posterior análise do nosso *corpus* tendo por base a categorização que elaborámos terá que se focalizar "sur la forme dont les participants gèrent, s'approprient, considèrent, évaluent les processus d'acquisition - dans le cadre d'une gestion collective, distribuée, et contextuelle, située, de la cognition" (GAJO & MONDADA: 2000, 129). Este aspecto conjuga-se com a dimensão linguístico-comunicativa a que aludimos na secção 3.2 deste capítulo, em que abordámos a gestão das línguas em contacto (maternas e estrangeiras), as marcas e processos interaccionais em que essa gestão é feita, de forma implícita ou explícita, e a adaptação verbal e estilística - ilocutória, se quisermos - a que os locutores submetem os seus enunciados.

Na sequência desta síntese teórica e tendo em conta o corpo de teorias que mobilizámos, a questão investigativa "que estratégias de comunicação-aprendizagem os sujeitos mobilizam específicas do contexto de comunicação em que se inserem?" pode aparecer revestida das seguintes questões confluentes:

- em que circunstâncias aparecem marcadores verbais das estratégias inventariadas?
- quais são os seus despoletadores?
- quais as suas marcas discursivas?
- que evidência nos dão de SPA?
- quem as usa e quais parecem ser os objectivos de recurso a elas?

3.4 Espaço da interacção como construção de um "terceiro espaço" discursivo multidimensional: constelações de geometria variável[133]

Explicitámos, nas secções anteriores deste capítulo, quais os constituintes que entendemos configurarem um EIP e sua articulação, por aproximação ao conceito de Competência Plurilingue: uma dimensão sócio-afectiva, uma estratégica de aprendizagem, que designámos por "cognitivo-verbal", e outra linguístico-comunicativa. Se bem que tenhamos sempre tido o cuidado de nos situarmos numa perspectiva profundamente dialógica e interaccional, será neste momento que o fundamento da nossa posição aparecerá com mais clareza argumentativa.

A nossa preocupação, neste momento, será o de descrever o espaço interactivo, simbolizado pela circunferência central da nossa proposta de esquematização de um EIP, gerado pela participação de múltiplos sujeitos, entendidos na sua complexidade: complexidade sócio-afectiva, cognitivo-verbal e linguístico-comunicativa.

De forma a dar conta de como se constrói esse espaço polifónico intersubjectivo, transcultural e translinguístico, tentaremos articular diferentes conceitos que nos permitirão descrevê-lo enquanto Third Space ou "intercultural stance" (conceitos emprestados a Homi Bhabha e a C. Kramsch, respectivamente), enquanto lugar de encontro e vivência de subjectividades e de construção e metamorfose de relações dialógicas.

3.4.1 *Third Space* e construção dialógica da intercompreensão

É à luz do novo paradigma científico (cf. capítulo I deste trabalho) e do entendimento da comunicação sob esse paradigma, que desenvolveremos a nossa argumentação nesta secção. Assim, entenderemos, desde já, "que a linguagem constrói o mundo, mas, (…) há duas posturas sobre a natureza da comunicação, uma centrada na *linguagem* e outra nas *actividades* como meio construtivo" (PEARCE: 1996, 176).

Neste sentido, conscientes da complexidade do assunto sobre o qual nos debruçamos, uma abordagem do Third Space (em que assentaremos a nossa descrição nesta secção), conceito extremamente flexível, não poderia ser efectuada através de uma separação epistemológica dos conceitos que nele articulamos. Neste sentido, tendo em conta a complexidade de que aquele conceito se reveste para nós, recorreremos a um *cocktail* teórico que muito ficará a dever à hermenêutica moderna: chamaremos ao nosso estudo conceitos da filosofia, nomeadamente dos campos da teoria crítica e do pós-modernismo, da psicolinguística e da psicossociologia, explicitando: *thirdness* (PEIRCE: 1907, citado em KRAMSCH: 1999), dialogismo (BAKHTINE: 1977), excedente de visão (BAKHTINE: 1979) e "conflito de interpretações" (RICOEUR: s/d), polifonia (BAKHTINE: 1977), *différance* (DERRIDA: 1968), intercompreensão (HABERMAS: 1986), (construção do) espaço interactivo (VION: 1992), racionalidade intersubjectiva e área de não identidade (GADAMER: 1982),

[133] Esta secção inclui as observações e sugestões críticas da leitura do professor Wanderley Geraldi, recebidas por e-mail a 24 de Julho de 2006.

fusão de horizontes (GADAMER: idem), ontologia da acção (RICOEUR: 1990), comunidade de compreensões (GARFINKEL: 1967) e também, de forma menos idílica (Bourdieu chamar-lhe-ia menos ingénua), campo de poder e poder simbólico (BOURDIEU: 1989 e 1982).

Comecemos por explicitar o conceito de Third Space (TS), referente epistemológico do nosso entendimento daquilo que, no esquema de CP, aparecia designado como "Dimensão da Gestão da Interacção" e que, conforme então afirmámos, deveria ser pensado a um nível de análise "macro".

Na concepção de Homi Bhabha, em contextos de diversidade linguística e cultural e, mais precisamente, em contextos de colonização e de imposição de um poder e de uma violência simbólica[134], no sentido de Bourdieu, os significados nunca são transparentes e, como tal, "the pact of interpretation is never simply an act of communication between the I and the You designated in the statement" (1994, 36), significando isso que "the production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot 'in itself' be conscious" (idem). Neste sentido, o TS é um espaço enunciativo que derruba os sentidos pretensamente homogeneizados, integrados e unificados e coloca os sujeitos diante das contingências de "temporalidade" e "finitude", "provisoriedade", "ambivalência", "hibridismo" e "mestiçagem", "indeterminação", "incompletude" e "fronteira", que no primeiro capítulo evocámos a propósito de uma nova modernidade ou pós-modernidade. Na verdade, recuperando uma das observações de W. Geraldi a esta secção, "o sentido construído por um deles [dos sujeitos], não garante igualdade ou equivalência com o sentido construído pelo outro, mas o TS permite a construção das similitudes, onde a compreensão se constrói com os deslizes próprios da provisoriedade, da ambivalência, etc".

A seguinte afirmação de W. Lorenz faz todo o sentido neste contexto:

> "'Difference', and how to constitute identity in full recognition of the ephemeral and arbitrary nature of all given reference points, have become the central preoccupations of existence in a post-modern world in which the self has to constantly reconstitute itself through reflection and through choices of life style" (2001, 14).

Neste sentido, o TS é um território enunciativo histórico e cultural, que, embora precário e sujeito às contingências colectivas e individuais (nomeadamente pela forma como os indivíduos transferem o histórico e o social para o espaço da sua subjectividade), articula as diferenças culturais e os contrários. Trata-se, pois, de um espaço limiar a que chamaríamos transcultural (no sentido gadameriano de "third culture") ou "in-between-ness" (conforme usado por JONSSON: 2005, aplicado à cultura chicana) e, implicado nesta apelidação, translinguístico:

---

[134] Homi Bhabha ficou conhecido como físico indiano e responsável inicial do programa atómico no seu país e a obra que aqui evocamos refere-se à relação de colónia e metrópole entre a Índia e a Inglaterra (ver também JONSSON: 2005 sobre o hibridismo das línguas e das culturas).

"the theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an *inter*national culture, based not on the exoticism of multiculturalism or the *diversity* of cultures, but on the inscription and articulation of culture's *hybridity*. To that end we should remember that it is the 'inter' - the cutting edge of translation and negotiation, the *in-between* space - that carries the burden of the meaning of culture. (…) And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of our selves." (BHABHA: 1994, 38-39).

Relacionados com este conceito, poderemos enunciar outros merecedores de destaque, "thirdness" (PEIRCE: 1907, citado em KRAMSCH: 1999), "third level" (KELLY, ELLIOTT & FANT: 2001) e "third domain" (BACH: 2002), todos remetendo para um terceiro espaço discursivo, para a emergência e construção de um espaço que ainda não existia e que pela interacção ganha corpo.

O conceito de Peirce, inserido num relação triádica, remete para uma "forma de ser" enquadrada numa "relational process-oriented disposition, that is built in time through habit, and that allows us to perceive continuity in events, to identify patterns, and make generalizations" (KRAMSCH: 1999, 44), construindo um sentido de permanência e de identidade a partir da apreensão da realidade (*Firstness*) e da forma como interagimos com os outros em contextos sociais diversificados (*Secondness*). Este autor insiste que qualquer relação entre duas entidades, sejam pessoas, ideias ou forças naturais, não pode ser entendida enquanto díade, uma vez que requer sempre um terceiro elemento enquadrador e estruturador dos significados, das expectativas e das perspectivas assumidas durante o relacionamento dessas entidades. Neste sentido, "the 'third' is the structural framework that governs the relation, and, importantly, that may be an emergent structure that is called out by the exigencies of the relation" (BEAUCHAMP: s/d). Nas palavras de Peirce:

"Careful analysis shows that to the three grades of valency of indecomposable concepts correspond three classes of characters or predicates. Firstly come "firstnesses," or positive internal characters of the subject in itself; secondly come "secondnesses," or brute actions of one subject or substance on another, regardless of law or of any third subject; thirdly comes "*thirdnesses*," or the mental or quasi-mental influence of one subject on another relatively to a third." (PEIRCE: 1907, citado em KRAMSCH: 1999)

O conceito de "third level" (que dá nome à obra de Kelly, Elliott & Fant, *Third Level, Third Space*) nunca é explicitado ao longo da obra mas é utilizado num contexto intercultural e plurilingue, servindo para ilustrar as intercepções e interconexões que se desenham entre línguas, sociedades e culturas, ajudando a interrogar concepções como alteridade, representação e mediação (inter)cultural.

Gerhard Bach, por seu lado, aproxima explicitamente os conceitos de Third Space e "Third domain", explicando, na sequência de Bhabha, que "for intercultural communication to be successful the speakers/agents involved must find, on the continuum where their individual cultures intersect, a 'common ground" on which to operate" (2002, 184).

Este conceito é explicitado na sequência de outros dois, o de cultura e de competência intercultural, e da afirmação da convicção de que só esse *third domain* pode ajudar a relativizar e transformar os padrões adquiridos, pré-determinados e determinantes,

no contacto com o Outro. Neste sentido, apesar de compreendermos o alcance da interpretação deste autor, preferimos o termo "construir" a "encontrar" (“to find”), por realçar a vontade e o comprometimento dos sujeitos na procura de um *commum ground* discursivo. Neste sentido, o TS é construído e situado e não pré-existente ao encontro.

Na verdade, os efeitos do contacto com o Outro seriam visíveis na emergência e desenvolvimento de uma competência heteroglóssica (cf. KRAMSCH: 1995, citado em BACH: 2002, 189), expressa nos seguintes termos:

"The more the individual acquires for herself the foreign language, the more she assumes the voices of others (instructional materials, teachers, native speakers, literature), until she finds her own third domain" (KRAMSCH: 1995, 63, citado e traduzido por BACH: 2002, 189).

Assim entendido, o *third domain* – espaço interindividual, por ser co-construído no processo interactivo, e individual, por se situar na subjectividade de cada sujeito e porque não existe co-construção se sujeitos individualizados não estiverem presentes, como mostra esta última citação – seria uma espécie de ponte entre os sujeitos: um ponte móvel, múltipla e instável, constantemente em construção, fabricada com os materiais que o *hic et nunc* da interacção fornecem; uma ponte em que cada um se poderia mover num *continuum* entre a sua língua e cultura e as línguas-culturas estrangeiras, observando-as a diversas distâncias e de diferentes perspectivas, num movimento de "desfamiliarização" e de descentração[135] progressiva e intencional. Claro que tal movimento deve ter em conta, conforme aponta o autor, "how difficult it is to let go of concepts, attitudes and, indeed, acquired behaviors (and insights) and unquestioningly accept change" (BACH: 2002, 192).

Ora, definir um "terceiro espaço" implica definir os agentes desse espaço e as suas relações: o eu e o tu, o nós e os outros. Na verdade o "sujeito primeira pessoa", singular ou plural, define-se no confronto com os "sujeitos segunda e terceira pessoa", num jogo de espelhos em que cada um se vê no olhar dos outros, através dos seus próprios olhos. Esta aparente desfragmentação do eu em múltiplos olhares e cruzamentos de olhares, leva-nos a retomar os conceitos bakhtinianos de "dialogismo", através do qual podemos inferir que o "sujeito primeira pessoa" (eu ou nós) só passa a existir e a ter significado através dos "sujeitos segunda e terceira pessoa" (tu, vós, ele, eles), de "polifonia" e de "intertextualidade", já que estes nos colocam ante a evidência do valor que as palavras do "sujeito primeira pessoa" só possuem quando já anteriormente ditas e historicizadas na voz dos "sujeitos segunda e terceira pessoa" ou, mais simplesmente, ante a realidade da relação dos enunciados *hic et nunc* com os seus antecessores e predecessores (cf. TODOROV: 1981, capítulo 5).

Este entendimento das relações possíveis entre os sujeitos-actores é também expresso no princípio do "agir comunicacional" de Habermas, para quem a intersubjectividade se constrói no reconhecimento mútuo dos sujeitos enquanto sujeitos e não enquanto objectos, através desse agir entendido como a relação construída entre os interlocutores

[135] Esta necessidade de descentração torna-se bastante visível no texto de DE SALINS (1999).

através da linguagem, sendo que esta não pré-existe ao encontro, antes nele se constrói (cf. HABERMAS: 1986).

Neste sentido, e tentando estabelecer o contacto entre Habermas, Bakhtine e Bhabha, o agir comunicacional seria a criação de uma esfera intersubjectiva em que os sujeitos reconheceriam a sua interdependência existencial, a interdependência das suas condições de existência e, daí, a sua interdependência em torno de uma linguagem recém-construída numa situação comunicativa precisa e partilhada no "terceiro espaço" de enunciação entretanto gerado. Repare-se que um entendimento da comunicação nestes termos explica porque é que os sujeitos empenham tanto da sua energia na "construção do espaço interactivo" (cf. VION: 1992): enquanto seres epistémicos (portadores de um conjunto cultural de conhecimentos e de representações da realidade), éticos (adeptos de normas sociais) e fáticos (sujeitos realizados através da criação e manipulação de uma certa imagem de si) (cf. HABERMAS: 1986; JEANNERET: 2000), os actores orientam as suas acções para objectivos claramente definidos (agir teleológico), através de comportamentos regidos por normas mais ou menos precisas e instáveis, ditadas pelas expectativas dos "sujeitos segunda e terceira pessoa"[136] (agir axiológico) e projectam uma imagem de si adequada aos interlocutores que constituem o seu público (agir dramatúrgico). Assim, podemos explicar o intenso comprometimento dos sujeitos na definição do espaço de interacção enquanto movimentações tácticas para conseguir um posicionamento interaccional que lhes permita agir conjuntamente, preservar a face e atingir os seus objectivos sem pôr em causa as expectativas do Outro e as próprias regras de comunicação.

Neste sentido, o TS deve ser entendido, na nossa opinião, à luz não só da sua emergência enquanto "no man's land" (como a definição de Bhabha parece, por vezes, apontar), mas na negociação empenhada das suas condições de existência e manutenção e naquilo a que Habermas (1986) chama "esfera pública" da acção comunicacional, que também relacionamos com "fusão de horizontes" de Gadamer (1982). Esta fusão de horizontes, vista à luz do princípio gadameriano do Homem como entidade linguística[137], não significa uma mistura de dois horizontes, mas antes a expansão irreversível de cada um, sendo impossível voltar ao que eram antes do encontro (GUILHERME: 2002, 78). Bakhtine exprime a diferença de mundos dos interlocutores - e a possibilidade de a diminuir através de uma progressiva fusão dos horizontes de cada um - nos seguintes termos:

---

[136] A este respeito, W. Geraldi, nos seus comentários a este parágrafo, afirma que “estas expectativas são imagens que o falante tem que representar para si mesmo para agir conforme esta representação, e quando esta representação não corresponde às expectativas da alteridade, sempre ocorre na interacção negociação de sentidos, de normas, etc”.

[137] Como ilustração deste princípio, citamos Gadamer na sua obra "L'art de comprendre": "Il existe une définition classique de l'essence de l'homme, donnée par Aristote, selon laquelle l'homme est l'être vivant qui possède le 'logos'. La tradition occidentale a consacré cette définition en caractérisant l'homme comme *animal rational*, comme un 'être vivant doué de raison', c'est-à-dire en le distinguant des autres animaux par sa capacite de pensée. Mais, à vrai dire, ce terme veut ausi et surtout dire: langage" (1982, 57). E, mais adiante "Nous ne pouvons penser qu'à l'aide du langage, et cette habitation de notre pensée dans le langage est précisément la profonde énigme que le langage soumet à la pensée" (idem, 60).

"Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (…). Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um[138], tornar-se um único homem" (BAKHTINE: 1979, 43).

A área de fusão de horizontes dos interlocutores, possibilidade de "outramento" no sentido pessoano ou, se quisermos, de fusão paulatina e incompleta de diferenças, seria uma área de não identidade (GADAMER: 1982), porque não pertencente de antemão a nenhum dos sujeitos, mas antes co-construída e, por isso, território intersubjectivo partilhado, um território ideal e comum de entendimento, mas sujeito aos efeitos que o constante "excedente de visão" (BAKTHINE: 1979, 43) de cada um dos interlocutores pode trazer à interacção bem como aos eventuais conflitos de interpretação (cf. RICOEUR: 1987) que desse "excedente" possam surgir. Assim, na linha de Ricoeur e de Bakhtine, esse conflito viria de dois excessos ou mesmo excedentes: por um lado, o excesso de significado que o texto/enunciado comporta, permitindo que os interlocutores o apreendam de diferentes perspectivas (e, portanto, valorizando umas significações em detrimento de outras) e, por outro, o excedente de visão de cada um dos actores, que faz com que cada um perspective a realidade de forma assimétrica, sendo que sempre uma parte de cada um dos interlocutores é opaca em relação aos restantes e o mútuo entendimento é sempre parcial, daí surgindo a possibilidade de ambiguidades na interacção. Na linha de Habermas, esse conflito de interpretação poderia ser o resultado da não coincidência do mundo objectivo, do mundo social[139] das relações interpessoais e do mundo subjectivo pessoal de cada interlocutor, o que bloquearia a intercompreensão.

Adoptando ainda uma perspectiva na linha de Bourdieu sobre este aspecto, a que já aludimos noutra secção do nosso trabalho, poderíamos ainda inferir que o conflito de interpretações e os problemas de intercompreensão são passíveis de advir de divergência dos *habitus*[140] dos interlocutores e, daí, da não partilha do mesmo campo de poder, isto é, das "relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um

---

[138] Repare-se no uso que o autor faz do condicional, admitindo, de certa forma, a impossibilidade de uma fusão total e de uma abolição completa das diferenças dos horizontes dos sujeitos, como temos vindo a defender.

[139] Sobre este mundo das relações interpessoais, Habermas afirma "un monde social, pour ceux qui n font partie, est strictement composé des normes qui établissent quelles sont les interactions appartenant chaque fois à l'ensemble des relations interpersonnelles légitimes; en contrepartie, tous les acteurs pour qui un tel ensemble de normes a une valeur appartiennent au même monde social" (1986, 155).

[140] *Habitus* pode ser entendido, resumidamente, como a influência das estruturas sociais na forma de pensar, agir e sentir dos indivíduos de uma mesma origem e trajectória social, através da interiorização da exterioridade (normas, práticas e valores do grupo de pertença), e isso de forma bastante duradoira e resistente à mudança (cf. noção de representação). Assente numa teoria da reprodução social, Bourdieu afirma que o *habitus* não é um destino, mas antes um efeito social (cf. BOURDIEU: 1979, 1980 e 1982). Neste sentido, de acordo com a discussão que apresentámos em relação à noção de representação, estas poderiam ser entendidas como *habitus* cognitivos.

quantum suficiente de força social - ou de capital - de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder" (BOURDIEU: 1989, 28-29). Neste sentido, o poder simbólico de cada um seria assimétrico, naquilo que Bhabha e Bourdieu teorizaram como relação de dominante e dominado, tornando qualquer (tentativa de) intercompreensão bastante improvável e qualquer fusão de horizontes impossível.

Todavia, como nota Bakhtine (1979), do excedente de visão de cada interlocutor, surgem as oportunidades de alargamento do horizonte de cada um e de expansão dos seus conhecimentos:

"O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento " (BAKHTINE: 1979, 45).

Poderíamos organizar o *puzzle* de conceitos que até agora fomos chamando através da afirmação de que o TS pode ser pensado enquanto espaço que dá conta da esfera pública da comunicação, onde os sujeitos se podem aproximar de uma fusão de horizontes, partindo das idiossincrasias de cada um, e do entendimento tácito da situação de comunicação e dos seus papéis interlocutivos, tornando possível a intercompreensão. Assim, o TS seria um espaço híbrido e ambivalente inscrito na co-existência e na performance interindividual de sujeitos marcados por diferenças várias, um "liminal space, in between (…), the connective tissue that constructs the difference" (BHABHA: 1994, 4), um espaço que pressupõe um "engajamento" mútuo já que, se o TS é um lugar onde “the meaning and the symbols of culture have no primordial unity or fixity” (idem), então é aos sujeitos que compete a tarefa de construírem os seus campos de significação, devido à natureza imanente da própria linguagem.

Esta definição-síntese provisória traz-nos de volta o conceito de intercompreensão que já temos evocado e que, mais uma vez, retomaremos, desta vez complexificando-o à luz dos conceitos e princípios filosóficos que enunciámos no início desta secção. Ora, na sequência do que dissemos, a intercompreensão, inscrita num TS, seria o resultado da criação de um espaço intersubjectivo de transformação, de integração e de co-construção de sentidos e do mundo (cf. BOUTET: 1994), de partilha de metáforas e de imagens comuns que constituem o universo de pertença simbólico (cf. PEARCE: 1996). Esta noção de *inter*compreensão pode ser aproximada ao "se-comprendre des hommes" e ao "parler ensemble vers une entente" de Gadamer (1995: 151 e 152), inscrito na sua teoria da relação da linguagem, compreensão e razão (logocentrismo) e daquilo que constitui o "dialogue réussi" (idem). Nas palavras desse autor,

"Parler ensemble, ce n'est pas simplement s'expliquer les uns avec les autres. (…) Parler ensemble, ce n'est pas non plus simplement discourir les uns devant les autres. (…) Ce qui constitue l'effectivité véritable de la communication humaine, c'est que le dialogue ne fait pas prévaloir l'opinion de l'un contre l'opinion de l'autre, ou n'ajoute pas comme dans une addition l'opinion de l'un à l'opinion de l'autre, mais qu'il les transforme tous deux" (GADAMER: 1995, 151).

Numa interpretação destes princípios gadamerianos adaptados à comunicação intercultural (cf. ROY & STAROSTA: 2001), poder-se-ia argumentar que todo o diálogo humano genuíno envolve não apenas a compreensão do que o Outro diz ou de como se sente, mas também o sustentarem-se mutuamente. Escrevem os autores que "for Gadamer, this shared understanding means transcending to a higher universality that overcomes not only one's own particularity, but that of the other as well. Thus, language completes this 'fusion of horizons' between the rethor and the audience where both are conjointly transformed into different beings" (ROY & STAROSTA: 2001, 10).

Nas palavras de Kramsch, a intercompreensão seria "the relational making of signs, the responsive construction of self, and the interdependence of opposites" (1999, 48). Claro que falar de oposição neste contexto não deve ser interpretado enquanto oposições binárias simplistas e simplificadoras (por exemplo, nativo e não nativo, colonizado e colonizador), mas antes à luz do conceito de *différance* de J. Derrida. *Différance*, nas palavras do seu criador, seria

"la causalité constituante, productrice et originaire, le processus de scission et de division dont les différents ou les différences seraient les produits ou les effets constitués. (…) Et nous verrons pourquoi ce qui se laisse designer par "différance" n'est ni simplement actif ni simplement passif, annonçant ou rappelant plutôt quelque chose comme la voix moyenne. (…) Différance comme temporisation, différance comme espacement" (DERRIDA: 1968).

Esta definição e o aproveitamento que dela foi posteriormente feito em termos de interpretação textual e da constituição da corrente desconstrucionista (inicialmente literária, actualmente aplicada a outros domínios, como a arquitectura), leva-nos a interrogar as dualidades simples, simplistas e simplificadoras, a interrogar as diferenças e a ver nelas as principais fontes de identidade, já que, numa perspectiva ontológica, o "eu" se constrói e se identifica na oposição com os outros, sendo que, "il n'y a pas de présence avant la différence (…) et hors d'elle" (DERRIDA: 1968). As seguintes palavras, que Derrida profere a propósito da natureza dos conceitos, poderiam, neste sentido, ser transpostas para um TS em que as diferenças, sendo inalienáveis, são constituintes e alimentam o espaço discursivo:

"Le concept signifié n'est jamais présent en lui-même, dans une présence suffisante qui ne renverrait qu'à elle-même. Tout concept est en droit et essentiellement inscrit dans une chaîne ou dans un système à l'intérieur duquel il renvoie à l'autre, aux autres concepts, par jeu systématique de différences" (DERRIDA: 1968).

Na sequência desta citação, *différance*, inscrita num espaço-tempo definido, pressupõe um descentramento fora de dicotomias, um movimento ininterrupto numa realidade que não tem um centro e que não é única nem unificada.

É nesta realidade plural e complexa que se criam comunidades de interpretação ou de compreensões (cf. GARFINKEL: 1967, 27), entendidas como lugares de partilha de significados, regras, crenças, práticas, memórias e esperanças e onde, através da comunicação interpessoal, os sujeitos os partilham e a eles aspiram colectivamente. Neste sentido, poderíamos inferir que uma comunidade de compreensões, à luz do conceito de *différance*, é um grupo histórica e geograficamente localizado mas plural e heterogéneo, em

que as diferenças são o cerne das relações dialógicas e as marcas distintivas dos seus membros. Por esse motivo, as comunidades de compreensão seriam, antes de mais, comunidades de diferentes conjugados e coordenados, o que, à luz de uma ontologia da "différance", pressupõe que, *apesar* das diferenças, os sujeitos se empenham num trabalho de construção *sobre* a diferença, *com* ela e mesmo *contra* ela. Neste sentido, "uma comunidade de compreensões é precisamente o produto de um trabalho sobre a diferença, e não o produto da diferença em si" (GERALDI: notas à versão inicial deste texto).

Neste sentido, a construção da intercompreensão seria uma acção concertada entre indivíduos diferentes que aspiram a uma coordenação dos seus mundos, no sentido de Habermas. Ora, se "les interactions sociales sont plus ou moins coopératives et stables, plus ou moins conflictuelles ou instables" (HABERMAS: 1986, 148), então a intercompreensão, enquanto processo, seria

"les possibilités qu'on les (deux) participants (au moins) à une interaction de coordoner leurs projets d'action de telle manière qu'un *alter* puisse relier ses actions à celles d'un *ego* sans créer de conflits ou tout au moins sans courir le risque d'une rupture de l'interaction" (HABERMAS: 1986, 148).

Mais adiante, o mesmo autor refere que o grau de cooperação e de estabilidade, e portanto, de intercompreensão, resulta da coordenação dos interesses pessoais dos participantes e que, nesse sentido, uma actividade comunicacional de sucesso acontece quando os actores aceitam direccionar os seus objectivos de comunicação num mesmo sentido, cedendo à tentação de seguir apenas as suas intenções particulares, buscando uma plataforma comum de entendimento, *nas* e *apesar das* diferenças.

Ora, conforme fomos adiantando, essa plataforma comum de entendimento entre o *ego* e o *alter* seria o TS, um espaço de entendimento entre o mundo objectivo, o mundo social e o mundo subjectivo individual, um espaço de articulação entre as atitudes dos sujeitos face *aos mundos* e aos seus papéis comunicativos, mas também um espaço em que cada interlocutor teria um excedente de visão em relação aos restantes devido à não-coincidência dos horizontes individuais (cf. BAKHTINE: 1979) e onde, provavelmente, poderiam surgir situações que, devido ao excedente da sua significação, seriam susceptíveis de gerar conflitos de interpretação da realidade (cf. RICOEUR: s/d). Um espaço plural criado *hic et nunc* pelo encontro, um lugar intersubjectivo que não existia antes do encontro daqueles actores precisos, num espaço e tempo precisos, um espaço-tempo único e irrepetível:

"Autrement dit, les participants à la communication font reposer leurs efforts d'intercompréhension sur un système référentiel qui comporte exactement trois mondes. C'est pourquoi l'entente dans la pratique communicationnelle quotidienne peut s'appuyer simultanément sur un savoir propositionnel intersubjectivement partagé, sur une convergence normative et sur une confiance réciproque" (HABERMAS: 1986, 151).

Num entendimento da demanda da intercompreensão como mecanismo coordenador da acção e, especificamente, da acção comunicativa, Habermas esclarece:

"le concept d'activité communicationnelle s'articule d'une manière telle que les actes d'intercompréhension, qui associent les projets d'action et qui réunissent en un contexte d'interaction les actions dirigées vers un but, ne peuvent, quant à eux être ramenés à l'activité téléologique. Les processus d'intercompréhension visent un entente qui dépend de l'adhésion, rationnellement motivée, au contenu d'une expression. Cette entente ne peut pas être imposée à l'autre partie pas plus qu'elle ne peut être extorquée au partenaire par une quelconque manipulation; ce qui resulte *manifestement* d'une pression extérieure ne peut pas être *pris* en ligne de compte *en tant qu'entente. Celle-ci repose* constamment sur des convictions communes" (HABERMAS: 1986, 149).

Este entendimento da intercompreensão conduz-nos para o campo da ontologia da acção de P. Ricoeur. À sua interrogação "o que é o agir humano?", a primeira intuição de resposta seria, nas nossas próprias palavras e na linha de Habermas, um agir comunicativo dirigido para a intercompreensão, para a inteligibilidade mútua, de expressão da verdade dos enunciados, de adequação dos actos de fala ao contexto local e específico da situação de comunicação e de conformidade do sentido das palavras com a intenção que manifestam. Neste sentido, e mesmo sem referir o termo intercompreensão, W. Lorenz, numa perspectiva linguístico-comunicativa individual e social, esclarece que "it is the interplay between communication and meta-communication, between given codes and personal meanings, which makes understanting ultimately possible" (2001, 22).

De qualquer forma, se a intercompreensão é o objectivo da comunicação, do agir comunicativo e, por conseguinte, do agir humano, então a intercompreensão não é o resultado da aceitação passiva das diferenças, da sua adopção ou aprovação acrítica; antes pelo contrário, um TS discursivo com fito na intercompreensão é um espaço de questionação, de aproximação e exame crítico ao/do Outro e a/de si mesmo, às suas representações e ideologias (cf. GUILHERME: 2002).

A nossa tentativa de harmonização de conceitos de diferentes áreas disciplinares coloca-nos ante a necessidade de especificar que as teorias dos seus autores nem sempre se harmoniza(ra)m ou concilia(ra)m: por exemplo, Derrida opõe-se ao logocentrismo de que Gadamer foi um representante[141] e o conceito de *différance* de Derrida interroga algumas das dicotomias sobre as quais parece assentar a teoria de TS de Bhabha (dominante e dominado, nativo e não-nativo, …). Mais ainda, a teoria da acção comunicativa, de Habermas, é bastante indesejada pelos desconstrutivistas, pela tónica que aquela teoria coloca na acção concertada, algo diluidora das diferenças, tão gratas a Derrida. Finalmente, o conceito de “thirdness” de Peirce, ao contrário do conceito de TS de Bhabha, não é polifónico e é um lugar estruturante, amis do que de jogos de estabilização. Apesar destas tendências divergentes, é possível, por outro lado, aproximar conceitos como "excedente de visão", de Bakthine, proveniente da teoria literária, e "excesso de significação", de Paul Ricoeur, do campo da hermenêutica. O nosso objectivo, nesta tentativa de harmonização, foi criar uma

[141] Derrida crê que as teses logocêntricas conduziram a uma hegemonia dos estudos em torno da palavra dita, de tipo "fonocêntricos", menosprezando a palavra escrita, por considerarem que a linguagem (oral) seria a expressão mais íntima do pensamento e, portanto, do ser.

área conceptual capaz de descrever o TS como campo de produção de uma sinergia transcultural (que, veremos em seguida, é, necessariamente, translinguística) e foi nessa área que se inscreveu a nossa necessidade de recorrer a uma sinergia conceptual, cujos conceitos tentámos articular, não obstante as diferenças que os separam (ou os unem?). E o conceito de sinergia, enquanto acção congregada de vários agentes, de vários instrumentos no cumprimento de determinada função, que pode passar por uma aliança de tendências diversas, faz todo o sentido à luz do trabalho que aqui realizámos.

3.4.2 EIP como construção e gestão de um *Third Space*

O que autores como Bourdieu, Bakhtine, Bhabha, Derrida e Habermas provam com as suas teorias e os conceitos que as enformam é que "living with and accepting difference is quite difficult (…) impinging on our efforts to negotiate difference and subvert the forces of hegemony" (LUCAS: s/d). Embora parte integrante de qualquer situação de comunicação (no limite, toda a comunicação é exolingue, toda a comunicação é intercultural), a diferença implica um esforço de adaptação e de descentração, até porque "trying to understand behaviour that is totally alien to my own cultural norms creates indeed anxieties" (LORENZ: 2001, 19).

Ora, se pensarmos nos EIP como “locais" privilegiados de observação da CP e da CCI em acção e enquanto “local” de inscrição do “eu” e do "tu" e de “visibilização” das suas competências, então é através da interacção que se tornam visíveis e tomam forma as diferentes dimensões da CP, porque nela se evidenciam atitudes e (pre)disposições e se perscrutam comportamentos verbais que denunciam o universo linguístico-comunicativo, cognitivo e sócio-afectivo dos sujeitos.

Neste sentido, gerir a interacção não poderia ser entendido apenas no sentido de ser capaz de "initier ou de terminer une conversation de façon adéquate, de s'insérer dans la distribution des tours de parole" (CHEN & STAROSTA: 1996, cit. por OGAY: 2000, 46). Na verdade, convém lembrar que, em contextos interculturais e de acordo com as línguas e culturas em contacto, as regras de gestão da interacção são diferentes, sendo que os sujeitos, pelo facto de terem participado noutros eventos de comunicação, trazem pressupostos acerca da forma como ela decorrerá, pressupostos esses que servem como esquemas de interpretação, de antecipação e de organização do EIP. Do mesmo modo, são inalienáveis de uma consideração completa e complexa da interacção, noções como estatuto, papel, poder, liderança, negociação, co-construção que exploram os laços intersubjectivos entre os intercomunicadores, numa perspectiva centrada na ontogénese do discurso (cf. BRASSAC: 1997) e na construção do TS discursivo que antes explorámos. Assim,

> "de fait, un examen, à visée modélisatrice, du dévoloppement du rapport intersubjectif nécessite une approche observationnelle, clinique des mécanismes qui s'y actualisent" (BRASSAC: 1997).

Um estudo do TS interaccional dá conta do "processus en train de se dérouler" (OBERLÉ: 1996, citado em BRASSAC: 1997), da construção do que ainda não existia e que, pela acção conjunta e concertada dos interlocutores (uma sequência original de acções linguísticas), ganha corpo. Neste sentido, o enunciado, que não pertence a nenhum dos

interlocutores porque foi construído conjuntamente, "n'acquiert un sens que dans le jeu subtil de négociations (proposition d'actualisation, ratification ou invalidation), jeu dont les [deux] conversants sont les acteurs et qui conduit à la stabilisation, provisoire, d'un sens" (BRASSAC: 1997).

Na sequência do que até aqui afirmámos, uma análise dos EIP compatível com a abordagem que temos vindo a adoptar teria necessariamente de se centrar na interacção enquanto processo único, irrepetível e irreversível, enquanto co-construção de um TS particular e incomparável. Assim, teremos que atentar ao comportamento situado dos sujeitos ao nível da facilitação da interacção linguístico-cultural com o Outro (enfoque no fazer-se compreender) e da construção colaborativa da intercompreensão, nomeadamente pela provocação e envolvimento na interacção e pela iniciativa e envolvimento na regulação e circulação da palavra co-construída. Mais uma vez as palavras de Brassac ganham aqui toda a sua relevância e remetem para as questões que antes evocámos a propósito do excesso de significado dos enunciados e do excesso de visão que cada locutor tem de si mesmo e do outro:

"L'énoncé proféré est porteur d'un potentiel, non nécessairement dénombrable, de sens et c'est la dyade qui actualise, au cours de la conversation, un des éléments de ce potentiel (…). La conversation n'est pas un lieu de transfert d'un message, fut-il caché (au sens d'implicite), il est le lieu de l'intercommunicabilité des cognitions en présence (l'expression est d'Alain Trognon, 1991)" (1997).

Neste sentido, os sujeitos que tomam parte no EIP tomam a seu cargo a gestão da situação de comunicação, na verdade, da intercomunicabilidade, sendo que essa gestão se compreende aqui como *pivot* de intercompreensão e interface de diferentes entidades ontológicas. Esse trabalho de configuração da intercompreensão, entendido como "façonnage, une sculpture (…) d'un objet en perpétuel devenir" (BRASSAC: 1997) ou ainda como "co-opération intersubjective" (idem) em que se propõem e negoceiam sentidos e interpretações, torna-se visível ao nível da negociação. Este termo, bastante multifacetado e integrado em diversos campos disciplinares como a Sociologia, a Antropologia, a Sociolinguística, a Pragmática e a Análise do Discurso, a Psicolinguística e a Psicossociologia, remete, do ponto de vista da sociologia da alteridade, para o "entre-deux du discours" (GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 37) e para as práticas inscritas na tradição da gestão das relações linguístico-comunicativas e sociais, podendo ser utilizado em diferentes domínios da interacção:

- negociação de parâmetros sócio-afectivos - enquadramos aqui uma negociação relacionada com a negociação das representações sociais (estas em relação com as dinâmicas interaccionais) acerca das línguas e dos seus locutores, das culturas e da situação de comunicação, sendo a negociação e relativização destas imagens traços reveladores da intervenção dos chamados mediadores interculturais (cf. GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 55-60): "les représentations nous offrent *un concept opératoire*, c'est-à-dire à la fois objet d'étude et instrument d'analyse, touchant tous les domaindes de l'activité symbolique dans les relations et les productions humaines" (idem:

2003b, 60). Esta negociação leva em linha de conta a capacidade dos locutores se situarem entre diferentes línguas e culturas, adquirida em contextos de diversidade real ou virtual e constituindo aquilo a que Zarate chama "multicultural capital"[142] (2001, 39), através do reconhecimento da multiplicidade dos artefactos e das práticas culturais, não numa postura de adopção simplista da diferença e do reconhecimento tolerante da sua existência (e de um cinismo simplista, segundo LORENZ: 2001, 28-29), mas antes numa postura eminentemente questionadora, activa e crítica, que reconhece uma integração heterogénea do "diferente" e a dificuldade, muitas vezes implacável, dessa integração. À luz destes princípios, a mediação dos parâmetros sócio-afectivos implica que os sujeitos possuem um capital intercultural (cf. ZARATE: 2001), fruto da sua "cultural awareness" e "cross-cultural awareness", que relativiza a diferença, considerando-a parte integrante de um ecossistema humano. A consciência (inter)cultural, tradução com que nos tentamos aproximar do conceito de Zarate, "underpins the specific know-how of those who belong to several societies and who contribute to the linking of these heterogeneous elements, and also enables them to make connections between different cultural contexts" (ZARATE: 2001, 39), ultrapassando uma noção de identidade vista como uma simples justaposição de formas de pertença e preferindo uma visão de sinergia entre os elementos que, vindos de trocas constantes entre sociedades e de ganhos culturais simbólicos, a constituem. Neste sentido, o papel da negociação dos parâmetros sócio-afectivos não se restringe ao de sujeito mediador-remediador intercultural (aquele que "offre un espace de parole réparateur à ceux qui en ont besoin", GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 61), já que o seu papel se alarga também à prevenção de rupturas comunicativas, pela identificação e avaliação prévia dos factores de riscos na comunicação intercultural (o confronto de representações incompatíveis em relação ao Outro, às suas línguas, às suas crenças e modos de vida, por exemplo) e à capacidade de gerir as identidades em presença, colocando em evidência a riqueza da multiplicidade de perspectivas, transformadora e integradora.

- negociação dos parâmetros linguístico-comunicativos - trata-se, aqui, de uma actividade de gestão e de adaptação empenhada dos recursos linguísticos, de forma construir um "parler plurilingue" colectivo, que aceita a diversidade de repertórios linguístico-comunicativos, associados a diferentes hábitos comunicativos e normas de comunicação, e nele consubstancia a sua riqueza e originalidade. Esse trabalho realiza-se através das estratégias que antes enunciámos ao nível da componente estratégica de comunicação e de aprendizagem e que, como então observámos, se tornam visíveis em actividades de gestão da auto- e da hetero-compreensão e, por conseguinte, do esclarecimento de dúvidas e facilitação da compreensão (reformulação por substituição lexical, tradução, paráfrase, evitamento de termos considerados de difícil acesso, …) e manifestação de problemas de auto- e de hetero-compreensão, por exemplo. Na nossa opinião, esta negociação-gestão não se manifesta apenas ao nível do sujeito em relação aos seus interlocutores (por exemplo, na confirmação da hetero-compreensão), mas ao nível do

[142] A autora esclarece: "this concept of multicultural capital can be used to analyse how an individual, or rather a social actor, experiences the exchange between different cultures, and how he or she uses this diversity of experience in his or her choices of professional and private lives (2001, 39).

sujeito em relação a si mesmo, uma vez que a consciência de estar activamente envolvido numa situação de comunicação exolingue plurilingue, o coloca na contingência de auto-observar, perscrutar e avaliar o grau de compreensão que atingiu. Em síntese, estamos, pois, perante actividades discursivas de configuração e de monitorização da intercompreensão, a um nível predominantemente linguístico, com recurso a estratégias de tipo cognitivo-verbal, de acordo ainda o perfil linguístico-comunicativo do(s) sujeito(s).

- negociação do cenário interaccional - remete, no nosso entender, para a negociação dos parâmetros discursivo-contextuais que concorrem para a construção de TS durante um EIP e integra também, por isso, as duas dimensões anteriores. Tomando aqui a metáfora de Victorri (1996) de "scène verbale" (citado em BRASSAC: 1997), poderíamos dizer que os sujeitos não são só actores no palco da interacção, mas também encenadores e guionistas legítimos da interacção, criadores e usufruidores de um lugar de partilha, de confronto e de construção. Podem ser observados, a nível contextual, e retomando a tipologia de KERBRAT-ORECCHIONI (1996), actividades de negociação dos ingredientes do contexto, como o enquadramento espácio-temporal da interacção, os objectivos comunicativos e os participantes (ao nível do número, das relações entre eles e das suas características individuais) e actividades de mediação do quadro de participação, como os papéis interlocutivos dos participantes - locutor(es), destinatário(s) -, o tipo de destinatários (directos ou indirectos, secundários ou privilegiados, …) e os seus papéis interaccionais, que sendo relativamente estáveis porque relativos ao estatuto dos interlocutores[143] e ao tipo de interacção em curso, definem "le *contrat de communication* auquel sont soumis les participants dans un type déterminé d'interaction" (KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 21). Ora, tendo em conta que "le contexte determine l'ensemble des choix discursifs que doit effectuer le locuteur" (idem, 21), a negociação em torno dos parâmetros que o constituem configura o quadro de co-produção e de interpretação/negociação do sentido do discurso, estando aqui claramente implicadas as actividades de gestão e de circulação da palavra (cf. TRAVERSO: 1999). Ao mesmo tempo, a um nível mais específico e do ponto de vista discursivo, em estreita relação com a pragmática discursiva, poderemos afirmar que esta negociação ocorre igualmente em situações de "élucidation de l'intention pragmatique" (GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 52), incluindo-se aqui a elucidação das intenções e dos subjacentes à comunicação, dos quadros e dos *scripts* de participação, os princípios conversacionais, as expectativas estruturais do discurso e o conhecimento mútuo entre os interlocutores (cf. idem). Neste sentido, o espaço de negociação "n'est pas seulement celui de la parole rétablie, il s'inscrit dans l'écart symbolique institué entre le proche et le lointain culturels" (GOHARD-RADENKOVIC *et al*: 2003b, 61).

Cada uma destas oportunidades de negociação, reconhecidas como resultantes de experiências de confronto real (aqui por oposição a virtual) com cenários de diversidade linguístico-cultural (cf. BYRAM: 1995 e 1997b; ZARATE: 2001 e 2003), pode também, na nossa opinião, decorrer da crescente mobilidade virtual/*on-line* dos sujeitos (cf. CHAMBERS:

[143] Convém aqui relembrar o que antes já afirmámos, na linha de Bourdieu, acerca do poder simbólico dos interlocutores e a forma como se distribuiu, na interacção, o campo de poder.

2001; CRUZ & MELO: 2005), entendida como "resultado da capacidade de reconhecer e de utilizar os recursos tecnológicos e, por outro, como conjunto de conhecimentos que potenciam o seu uso" (CRUZ & MELO: 2005, 100). No âmbito do nosso estudo, remetendo para os EIP em chat, a mobilidade *on-line* seria o efeito "do uso correcto e o mais rentável possível da tecnologia de base (computador, por exemplo), do instrumento de comunicação (o *chat*), dos códigos linguístico-comunicativos que mobiliza (*smileys*, línguas estrangeiras, abreviaturas, …), dos conhecimentos dos sujeitos acerca das características enunciativas, discursivas e pragmáticas que lhe são próprias e da mobilização de predisposições de carácter sócio-afectivo e atitudinal para entrar em interacção" (idem). Esta mobilidade virtual deve ser entendida, com Chambers, não como substituta da mobilidade física geográfica e uma ameaça a esta, mas antes como um complemento de e motivação para ela (cf. 2001, 49), embora não deva ser subestimada a crescente acessibilidade da Internet aos sujeitos e a sua capacidade de *aproximação à* ou, numa perspectiva mais céptica, de *imitação da* realidade dos contactos e das trocas plurilingues e interculturais.

Para além disso, a noção de negociação (assim como de consciência cultural e intercultural e de capital multicultural e plurilingue) é aqui útil para descrever os espaços de transversalidade que perpassam os EIP, os espaços de fronteira e/ou de sinergia onde novas situações se criam, os TS discursivos que, à luz do que afirmámos, são translinguísticos e transculturais e facilitam "the recognition of plural identities" (ZARATE: 2001, 40), não sendo já pertinente, neste âmbito, falar de compensação de deficiências ao nível do repertório linguístico-comunicativo dos interlocutores, mas na sua capacidade de criarem e se integrarem nesse TS, recorrendo aos saberes e saber-fazer que constituem as diferentes dimensões que são mobilizadas nos EIP e que se partilham na interacção.

Assim sendo e tendo em conta todos os conceitos explicitados, os EIP, enquanto lugares onde emerge e se alimenta um TS, caracterizado pela sua natureza *in-between* e ponto de confluência das componentes que antes distinguimos (sócio-afectiva, linguístico-comunicativa e cognitivo-verbal), podem ser abordados de acordo com os seguintes níveis de análise interaccional, visíveis através da actividade discursiva, todos eles presentes, inter-relacionados e interdependentes (cf. VASSEUR: 1991 e 1993): i) construção e gestão da interacção com foco na intercompreensão, enquanto resultado do agir comunicativo intersubjectivo; ii) afixação e negociação identitária (de si mesmo e dos outros); iii) trabalho colaborativo de desenvolvimento da CP e de emergência de um "parler plurilingue" co-construído e colectivo, sendo o EIP entendido como *locus* interactivo de comunicação-aprendizagem exolingue-plurilingue, onde se actualizam os repertórios linguístico-comunicativos, cognitivo-verbais e sócio-afectivos dos sujeitos, como antes sublinhámos.

É necessário ainda ter em conta, de acordo com W. Geraldi, o facto de que as interacções em EIP obrigam os sujeitos à negociação, implicando esta obrigação a aprendizagem da diferença, ou adoptando as suas palavras, “uma aprendizagem de se colocar no lugar da alteridade, (…) negociação que implica relação com a alteridade, com a ambivalência, com a diferença, com a multiplicidade de sentidos, etc” (notas ao texto inicial).

Neste sentido, consideramos que uma análise do TS discursivo deve ter em linha de conta a tradição etnometodológica, baseada na reflexão sobre a construção e funcionamento das trocas (nomeadamente de momentos de mal-entendidos, reformulações e sequências analíticas e de negociação), mas alargar-se à exploração de relações entre os fenómenos

interactivos, às aquisições e à construção da intercompreensão. Uma visão assim conciliada e conciliadora permitirá, na nossa opinião, transmitir uma visão completa e complexa das dinâmicas que se criam e gerem em EIP, já que "l'entrée en interaction de deux locuteurs suppose qu'ils se mettent d'accord sur un objectif commun: l'accomplissement collectif d'une tâche" (VASSEUR: 1993, 27) e, por isso "dès lors qu'on analyse (…) la parole échangée, on ne peut plus analyser les discours des interlocuteurs comme deux discours indépendants" (VASSEUR: 1993, 27). Neste entendimento, o EIP é um espaço privilegiado de observação e de construção de um TS intersubjectivo, que se constrói através da interdependência dos sujeitos e dos seus diferentes repertórios e que é único, porque situado e configurado pelas contingências do espaço-tempo em que ocorre. É ainda o local privilegiado de observação do trabalho dos sujeitos no sentido de encontrarem “um fechamento provisório deste processo em princípio sem fim” (GERALDI, notas ao texto inicial).

3.4.3 Síntese: chat plurilingue romanófono como *Third Space* virtual

Depois do que afirmámos, o TS seria um espaço criado através da intercepção e alargamento de múltiplos horizontes, de horizontes de sujeitos individualizáveis, individualizados e complexos, ancorados nas dimensões sócio-afectivas, cognitivo-verbais e linguístico-comunicativas que lhes conferem condições de existência *na* e *através da* interacção. Nesse sentido, a comunicação que se joga no TS – e que a este concede a existência – depende de múltiplos factores, o que nos permite evocar Gadamer quando diz que:

"sur chaque dialogue règne un esprit, bon ou mauvais, un esprit de paralysie et d'arrêt ou un esprit de communication et d'échange plénier entre le *je* et *tu*." (1982, 64).

Ora, o chat plurilingue romanófono é um lugar onde é possível observar, por um lado, a criação de sinergias entre os diferentes chatantes, suas línguas e culturas, seus repertórios afectivos, cognitivos e linguísticos, e, por outro, a negociação e harmonização das suas predisposições e intencionalidades comunicativas e, como tal, o local onde o espírito da comunicação incorpora, arrasando-a, atrasando-a ou impelindo-a. Cremos, pois, que nos chats plurilingues e interculturais, as culturas e as línguas são objectos de manipulações intencionais, de *bricolages* criativos, de interpretações e reinterpretações sempre abertas, porque construídas sobre sentidos temporários, devido à própria natureza imanente da linguagem que os cria. Nesse sentido, cada chat particular é um EIP e, nesse sentido, é um terceiro espaço discursivo diferente.

Para além disso, enquanto realidade co-criada na interacção, o T.S. virtual que se aperceberá no chat, será, na nossa opinião, um espaço dialógico construído e construtor, um espaço onde se cria e se recria a cada momento a relação com a alteridade linguística e cultural. Adoptando o título de um tema de Ney Matogrosso (e cuja letra colocámos como mote do nosso primeiro capítulo), os EIP jogados nos chats que analisaremos seriam espaços de "metamorfoses ambulantes" de natureza dialógica, constitutivos da intercompreensão e dos relacionamentos interpessoais.

Os EIP em chat revelam aspectos particulares da sua natureza discursiva orientada para a intercompreensão: os sujeitos recorrem activamente a todas as ferramentas e repertórios linguísticos e para-linguísticos, cognitivo-verbais e sócio-afectivos para compreenderem o Outro e para se fazerem compreender, para construírem um TS mutante, fazendo-o de acordo com as regras implícitas da situação de comunicação, elas próprias constantemente reconfiguradas pelo trabalho interaccional dos sujeitos.

Neste sentido, o TS enunciativo dos chats (entendidos enquanto EIP) pode ser compreendido como o resultado da construção e reconstrução permanente num espaço que se situa constantemente "entre" várias línguas e culturas, de todas se alimentando e a todas transformando. E neste sentido, o TS que se cria em chat só pode ser entendido enquanto espaço abstracto e imprevisível, construído no *hic et nunc* das relações interpessoais, elas ancoradas em relações dialógicas. Mas, como pensamos, essa abstracção pode tomar corpo na análise das interacções que nele se produzem.

4. Síntese e conclusões

Tendo em conta que a comunicação electrónica "does nor take place in a culture-free void" (HANNA & DE NOOY: 2004, 278), os EIP em chat poderão ser entendidos como espaços exolingues e oportunidades de experienciação da alteridade linguística e cultural. Assim, os participantes neles envolvidos, para além do contacto com o plurilinguismo, estando envolvidos em discussões enformadas por outras culturas, "can learn a great deal about cultural pratices: (…) the opportunity to sensitise them to differences in discourse patters, explicitness, irony, allusions, etc. as well as different world views and values" (HANNA & DE NOOY: 2004, 278).

Os argumentos de Abdallah-Pretceille são também ilustradores desta posição:

"Le facteur culturel n'a paradoxalement pas une grande portée significative et que son poids dans le bon ou le mauvais déroulement de la communication est relativement faible. (…) La culture a une valeur argumentative qui va bien au delà du contenu informationnel du message. Plutôt que de s'attarder sur les incidences des facteurs culturels sur la communication, on centrera alors l'analyse sur les conditions et les modalités de l'usage de la culture à des fins de communication" (1999, 8).

Neste contexto, o modelo de análise que propusemos, fruto de um percurso de conceptualização e de uma contextualização precisa, é um "modèle particulier, local, dont la puissance virtuelle est réduite à l'environnement pour lequel il a été conçu" (GALISSON: 1998, 13), não sendo, portanto, generalizável, embora apresente virtualidades que lhe vêm, a nosso ver, da forma como importa ideias, conceitos de outras áreas disciplinares, dialogando com elas e evidenciando como a transferibilidade de conceitos - o seu nomadismo - é útil para um entendimento da DL à luz do paradigma emergente das ciências que expusemos no primeiro capítulo.

De acordo com o modelo de análise EIP que apresentámos, e tendo em conta o *corpus* específico sobre o qual nos debruçamos, pensamos que a construção de uma competência comunicativa plurilingue e intercultural em chat consistiria, não apenas no "apprendre à employer chacune des compétences partielles de manière appropriée, mais aussi à glisser de l'une à l'autre, à "jouer" avec l'instance de contrôle en fonction du contexte social" (LÜDI: 1987, 13), abrindo caminho para o translinguístico e o transcultural que antes evocáramos.

Além disso, como já tínhamos observado, a construção dessa competência comunicativa passaria também pela aquisição e desenvolvimento de uma competência electrónica relativa ao uso dos chats como instrumento e contexto de comunicação e ao uso deste de acordo com as regras de literacia nesse meio, ao nível enunciativo, discursivo-textual e ao nível do uso das línguas e das linguagens.

A abordagem do nosso modelo de análise de EIP incita-nos a partilhar as descobertas de Gumperz quando afirma:

"The more I learned about the nature and functioning of conversational strategies, the more I became convinced that socio-cultural differences and their linguistic reflections are more than just causes of misunderstandings or grounds for pejorative stereotyping and conscious discrimination. Language differences play an important, positive role in signalling information as well as in creating and maintaining the subtle boundaries of power, status, role and occupational specialization that make up the fabric of our social life" (1982, 6-7).

Muitas mais descobertas poderíamos enunciar ao longo desta reflexão teórica: as diferenças linguísticas e culturais como fonte de aproximação, como condições para a criação de um espaço novo de partilha e de criatividade, um espaço onde emerge um complexo e, no entanto, apaixonante trabalho de co-criação de sentidos e de identidades. Um espaço em que, apropriando-nos livremente do provérbio português, "quem se parte e reparte ganha sempre uma melhor parte".

Para concluirmos este capítulo, diríamos, pois, que uma abordagem didáctica centrada no modelo de análise de EIP que delineámos desenvolve uma visão positiva da diversidade linguística e cultural, cujos objectivos são levar os sujeitos a (re)organizar e transferir os seus conhecimentos linguísticos e culturais e as suas capacidades linguístico-comunicativas de forma a desenvolver a sua competência de comunicação em contextos plurilingues e interculturais.

A nossa argumentação em torno do não centrar o modelo de análise nos conflitos e sua resolução leva-nos a postular a necessidade de relativização do papel das diferenças culturais e linguísticas no surgimento de mal-entendidos, uma vez que os sujeitos, as identidades e as culturas se formam e se transformam no contacto com o Outro e é a existência de um Outro que dá sentido à existência de um grupo. Na verdade, conforme afirma Kramsch, torna-se “more appropriate to look not only at the interaction of Self and Other but at the relationality and interdependency of self and Other” (1999, 48), ou seja, o ponto fulcral da análise da interacção deve ser direccionado para um "terceiro espaço" semiótico e dialógico que se forma na interacção, rompendo com a dualidade "eu-outro".

Assim, o modelo que delineámos, desenhado para situações de contacto intercultural e plurilingue em chats[144], evidencia e integra dinamicamente a curiosidade e respeito em relação a si mesmo e ao outro e à diversidade linguístico-cultural, a flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva e as características de um TS de criação intersubjectiva onde se espelha e se cria a intercompreensão. Uma abordagem deste tipo, para além de não colocar a tónica nas diferenças culturais e na forma como podem ser causas de quebras na comunicação, centra-se no processo linguístico-comunicativo e leva em linha de conta que as diferenças ao nível das línguas e das culturas podem funcionar, ao invés, como despoletadoras e alimentadoras da interacção, até porque, nas palavras de Gadamer, "l'entente est plus originele que le malentendu, de telle sorte que le comprendre reflue toujours à nouveau dans l'entente restaurée" (1995, 151).

[144] Repare-se que, recorrendo aos argumentos de Brassac, não seria possível proceder de outra forma, recorrendo-se à expansão do nosso modelo: "Pour envisager scientifiquement les conduites humaines, envisageons les comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles; autrement dit, envisageons-les comme des expressions incarnées de cognitions distribuées et situées" (1997).

Tendo em conta o que fomos argumentando ao longo deste capítulo, retomamos a importância de considerar, de forma integrada, a osmose entre a diversidade linguística e cultural em EIP, uma vez que, como lembra Abdallah-Pretceille:

"De même que les échanges linguistiques ne sont que le reflet d'enjeux symboliques qu'il faut comprendre au-delà des mots, l'hypothèse que nous formulons est que les appels, les allusions à la culture dans la communication sont aussi porteurs de sens et d'enjeux qu'il convient de comprendre et d'interpréter" (1999, 12).

Concluímos com J. Derrida e recuperamos as palavras que citámos no início deste capítulo: "We only ever speak one language. We never speak only one language" (J. DERRIDA: 1998, 7). Ora, conforme explica Derrida, e na linha do que tentámos evidenciar ao longo da nossa exposição e discussão das diversas problemáticas envolvidas nesta secção do nosso trabalho,

"1. We only ever speak one language - or rather one idiom only. 2. We never speak only one language - or rather there is no pure idiom" (1998, 8)

Neste sentido, não seríamos nós obrigados a concordar com o mesmo autor quando afirma que não existe um idioma puro, remetendo assim para uma concepção de língua já não enquanto organismo hermeticamente fechado e isolado, de natureza eminentemente normativa, mas antes como organismo de uma biodiversidade em estreita relação com os outros organismos do mesmo sistema, numa concepção ecológica das línguas e da linguagem? E se nenhuma língua é pura não será também verdade que "there is nothing but plurilingualism" (DERRIDA: 1998, 21), uma vez que "el monolingüismo es una forma incipiente de plurilingüismo" (SIGUAN: 2001, 31)? Indo um pouco mais além, se admitirmos que o plurilinguismo designa “la capacité d’un individu d’employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques” (CUQ: 2003, 195), mostrando que se pode ser plurilingue dentro de uma mesma língua (cf. CORTÈS: 2005, 7), não é verdade que uma língua é já, pela natureza diversa dos espaços de interlocução em que é usada, múltipla? Então, “falar uma língua” seria sempre um acto naturalmente plurilingue implicando intercompreensão: plurilinguismo inter- e intra- linguístico, intercompreensão inter- e intra-linguística.

Assim, que fazer, num futuro próximo, de noções como monolingue, bilinguismo, diglossia e todas as declinações destes conceitos? Fica a pergunta e a confissão de que ainda não sabemos avançar uma resposta, se resposta houver.

PARTE 2
Negociação de imagens das línguas em EIP em chat

CAPÍTULO 1 - DESCRIÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA

"O poema nasce das palavras que ficam pelo caminho."
(ANTÓNIO RAMOS ROSA & CASIMIRO DE BRITO: 1989, 83)

1. Introdução

Tendo em conta que a interacção verbal enquanto objecto de estudo exige “um quadro plurifacetado, integrativo e global, que preserve as suas características essenciais" (ARAÚJO e SÁ: 1996, 33) devido à "complexidade e à multiplicidade de factores que [o] determinam" (ANDRADE: 1997, 9), então o nosso posicionamento metodológico só poderia ser híbrido, mestiço, multifacetado e plural, dando continuidade ao que avançámos na secção teórica deste trabalho. E híbrido tanto mais quanto "dans le domaine des faits humains et culturels, aucun objet n'est réellement la propriété d'une seule science, et surtout pas le langage" (VION: 1992, 210). Acrescentaríamos que não é sequer propriedade de um único modo de fazer de qualquer ciência, devido à heterogeneidade de práticas e de concepções que circulam em cada área disciplinar e à complexidade dos seus objectos de estudo.

A análise da interacção, quer através de análise da conversação de tipo etnometodológico, quer da corrente da análise do discurso numa perspectiva mais sócio-construtivista ou ainda do interaccionismo simbólico (cf. WOODS: 1992), tem aparecido, nas ciências sociais e humanas, como "self-sufficient approach to studying the social world, rather than as mere methods that can be combined with others" (HAMMERSLEY: 2003, 751). Neste sentido, tem emergido como método ou paradigma, com preferência para este último, enquanto "exclusive and self-sufficient "approch[es] to investigating the social world" (ibidem). No trabalho que agora apresentamos, aparecem integrados elementos da análise da conversação de influência etnometodológica, da análise do discurso de tipo sócio-construtivista e do interaccionismo simbólico, por considerarmos que podem, de forma coordenada, dar conta de como se constrói o "mundo social" nos chats plurilingues que analisaremos. Assim, e de uma forma bastante simplificada, podemos dizer que, à primeira destas abordagens, privilegiando-se o trabalho do investigador (perspectiva ética), caberá o papel de compreender a mecânica da actividade de negociação e os instrumentos usados pelos interlocutores nesse processo; à segunda, privilegiando-se a perspectiva dos sujeitos em inter-acção (perspectiva émica), caberá entender a negociação como processo e produto discursivo situado num mundo social

determinado, um fenómeno social com significado para os seus autores/actores. Finalmente, a uma análise na linha do interaccionismo simbólico, caberá contribuir para compreender como os significados se constroem *na* e constroem *a* interacção social, enquanto processo dialógico, dialéctico e instável (os significados ajudam a construir a situação de comunicação e esta, recursivamente, influencia o modo como os significados emergem e são apreendidos), e como a actividade de negociação concorre para estabilizar e destabilizar os significados, no nosso caso, das representações de cada sujeito.

Assim, relembrando que este trabalho se desenvolve em DL, colocamos a tónica no facto de que a interacção verbal é fundamental como campo de observação e experimentação de línguas e como instrumento de conceptualização do que é saber e aprender línguas (cf. CARDOSO, no prelo), em contextos escolares e extra-escolares, e o seu estudo considerado como meio de acesso às dinâmicas afectivas, comportamentais e estratégicas que subjazem à aprendizagem e uso das línguas, isto é, aos processos sociais, cognitivos e afectivos que neles estão implicados.

2. Contexto de recolha dos dados - O projecto Galanet

Os dados recolhidos resultaram da nossa participação na conceptualização e desenvolvimento do projecto Galanet e em várias sessões de formação para a intercompreensão, realizadas na respectiva plataforma. Convém, neste momento, explicitar em que consiste o projecto Galanet e a plataforma que o materializa, de forma a contextualizar os dados que recolhemos e a sua natureza. Para tal, utilizaremos as informações que constituem o "Manual do utilizador", documento quadrilingue, enquadrador e explicativo do funcionamento da plataforma, em cuja elaboração também participámos (cf. ANDRADE; ARAÚJO e SÁ; LOPEZ ALONSO; MELO & SÉRÉ: 2005). Servir-nos-emos sobretudo dos quadros de sistematização criados para esse efeito e da estrutura organizadora do referido manual, mas apresentaremos apenas a informação directamente relacionada com a natureza do nosso *corpus* (em que circunstâncias foi produzido? por quem?).

2.1 Identificação e objectivos do projecto Galanet

Galanet é um projecto europeu (Socrates – Lingua 2, desenvolvido entre 2001 e 2004) que, como já referimos em diversos momentos, tem como objectivo desenvolver uma didáctica da intercompreensão em LR (Espanhol, Francês, Italiano, Português), estimulando e promovendo as interacções e necessidades de comunicação plurilingues através das potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. O projecto coloca à disposição dos locutores romanófonos uma plataforma de formação à distância que permite:

- agir em conjunto para realizar uma tarefa, na linha da abordagem accional e da pedagogia de projecto, estimulando interacções entre locutores das quatro línguas, através de correio electrónico, fórum de discussão e chat;
- desenvolver a competência de compreensão nas diferentes línguas LR propostas, através da comunicação electrónica e de actividades de auto-formação;
- utilizar estratégias de intercompreensão, reformulando na sua própria língua e/ou solicitando as competências linguísticas dos outros interlocutores, de entre outras;
- aprender a ultrapassar os problemas de incompreensão que possam aparecer, inclusivamente pelo recurso à língua do outro ou a outras línguas, nomeadamente das que não fazem parte da plataforma mas constituem o repertório plurilingue dos sujeitos (a dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos que descrevemos na secção teórica) e através do recurso a competências cognitivo-verbais plurilingues (comparação interlinguística, tradução, …);

- adquirir e partilhar conhecimentos em várias línguas (às vezes, para além das da plataforma) de modo colaborativo e/ou autónomo.

O objectivo didáctico, que se enquadra, como explicitámos, na linha da abordagem accional e da pedagogia de projecto, é estimular a realização simultânea de sessões temáticas de intercompreensão em LR, centradas na realização colaborativa de uma publicação romanófona sob a forma de "dossier de imprensa".

A figura 7 é a ilustração da organização espácio-temporal das actividades, sendo visíveis, ao centro, os espaços de comunicação e de realização das tarefas (explicitaremos de seguida o seu significado), e, à esquerda, a tessitura cronológica de uma sessão, em quatro fases sequenciais.

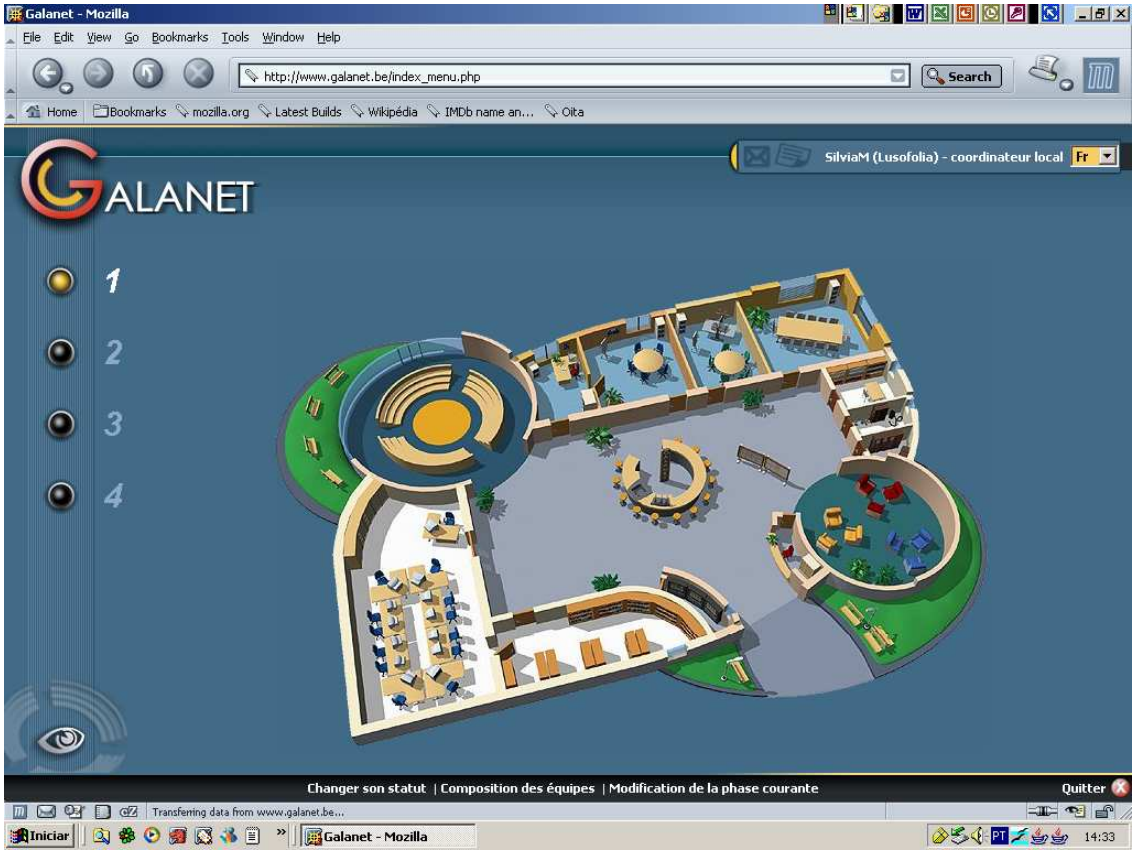

Figura 7 - Página de entrada numa sessão de Galanet.

2.2 Espaços e instrumentos

A plataforma Galanet está disponível em todas as línguas do projecto e é, como antes esboçámos, um conceito simultaneamente temporal e espacial: um cenário cronológico chamado “sessão” e um espaço virtual com salas e instrumentos de aprendizagem e de comunicação electrónica.

Os espaços mais relevantes para compreendermos o *locus* de produção do nosso *corpus* são os seguintes:

- "Olho" – desempenha uma dupla função: permite saber quem está conectado e comunicar por chat.
- Barras de ferramentas – a superior direita serve para escolher a língua da plataforma, aceder à caixa de correio e a pequenos anúncios do painel de afixação situado ao centro do espaço de trabalho; a inferior central permite formar as equipas, modificar o estatuto de participação e a fase da sessão em curso.
- Espaço de trabalho - ao centro, permite ter acesso às diferentes ferramentas de trabalho-comunicação. O quadro seguinte sistematiza os instrumentos presentes na plataforma, acessíveis através deste espaço, bem como das suas diferentes tipologias:

Instrumentos de comunicação	chats e-mail fórum
Instrumentos de arquivo	arquivo dos chats Quem está aí?
Instrumentos de organização da sessão	Quem é quem? O meu perfil O perfil da minha equipa As minhas preferências As barras de ferramentas
Instrumentos de auto-formação	Módulos Recursos

Quadro 15 - Ferramentas da plataforma Galanet.

Ao nível da produção do nosso *corpus*, assumem particular destaque os instrumentos de comunicação e de arquivo:

- *chats*: 3 *salas* (amarelo, azul e vermelho) em que os participantes das várias equipas conversam em *chat*, com encontro marcado previamente ou não, sendo que estas trocas são automaticamente arquivadas (excepto as “conversas privadas”); e *bar*: salão de chat em que as trocas não são arquivadas, mas em que é possível guardá-las

através de processo de selecção, seguido de copiar-colar para qualquer programa de texto.

- *arquivo dos chats*: acesso aos arquivos das conversas produzidas nas 3 salas de chat, a partir do qual acedemos aos textos que compõem o nosso *corpus* de análise. Como veremos, estes arquivos deixam traços do salão, da data e da hora em que foram produzidas as várias intervenções (cf. Anexo 1).

As três salas de chat foram os espaços onde as conversas que analisaremos tiveram lugar e o instrumento de arquivo foi imprescindível para recuperarmos o seu conteúdo.

2.3 Estatutos e funções dos participantes

Para compreendermos a natureza do nosso *corpus*, é necessário ter em mente que nem todos os chatantes têm o mesmo estatuto dentro da sessão, cabendo-lhes diferentes papéis e funções, naquilo que poderíamos chamar constituição hierárquica dos participantes. São papéis diferenciados os que cabem ao responsável de sessão, ao coordenador local, ao animador, ao estudante e ao visitante. Todavia, no âmbito do nosso *corpus* e para compreender as suas dinâmicas, assumem particular destaque as funções dos seguintes participantes:

- animador – responsável pela dinamização de um grupo de estudantes, pelo estímulo à implicação dos estudantes nas actividades em curso e pela resposta às questões colocadas na plataforma;
- estudante – é esperado que participe activamente no trabalho da sessão, esforçando-se por ler em todas as línguas, que interpele os outros participantes e os animadores sobre o conteúdo e a forma das diferentes mensagens e textos e que considere todas as línguas em pé de igualdade.

Como veremos, são estes dois os papéis que aparecem com maior destaque ao nível dos diferentes chats recuperados dos arquivos. São também estes os estatutos que aparecem associados, marcados e tematizados pelos participantes, evidenciando o quanto estes dois papéis são centrais e relevantes para compreender a economia das interacções que analisaremos. Na verdade, só entendendo a diferenciação de papéis que cabe aos participantes, se tornam compreensíveis algumas das intervenções que estudaremos e alguns comportamentos verbais dos utilizadores, ajudando mesmo a explicitar a análise e a tarefa em que estão envolvidos os chatantes.

2.4 Desenvolvimento cronológico de uma sessão

Uma sessão de formação do projecto Galanet desenvolve-se em quatro fases, cada uma delas correspondendo a um período de tempo (uma fase) e a um Fórum (o conjunto de fóruns de discussão que materializam o decorrer de cada fase). A sessão que analisaremos é chamada Canosessão (ver secção 4.2 deste capítulo para mais pormenores).

O decurso em 4 fases, sequenciais e com uma hierarquia pré-estabelecida, prevê que os participantes se envolvam em tarefas comunicativas cada vez mais complexas e específicas. Por exemplo, se na primeira fase os temas são livres, já que o objectivo é "quebrar o gelo", na última as actividades comunicativas centram-se no conjunto de intervenções em torno do tema seleccionado, dado que o objectivo visado é a redacção do dossier de imprensa.

De seguida, apresentaremos as tarefas e propósitos das quatro fases de cada sessão, ilustrando cada uma com os fóruns que foram abertos pelos utilizadores por referência à Canosessão (segunda experiência de utilização da plataforma), de modo a mostrar a progressiva complexificação e especificação das temáticas. Além disso, esta exemplificação permitirá ainda compreender e situar as sequências de chat que analisaremos, nomeadamente ao nível das temáticas tratadas, por ter sido ao longo desta sessão particular que os nossos dados foram recolhidos.

Fase 1. Quebrar o gelo e escolha do tema

Trata-se de uma fase através da qual os estudantes se dão a conhecer e tomam contacto com os restantes utilizadores da plataforma, através do preenchimento do perfil pessoal e da leitura de outros perfis, trocando também algumas ideias acerca do projecto. Nesta fase, a proposta de vários temas leva os utilizadores a exprimir as suas opiniões acerca deles e a seleccionar um (através de um instrumento de voto) para discussão posterior, favorecendo a discussão plurilingue.

O quadro 16 sintetiza as actividades previstas para esta fase, assim como os diferentes espaços e ferramentas necessários à sua realização:

Actividades	**Espaços/ferramentas**
• Inscrição dos estudantes nas diferentes equipas pelos coordenadores	• barra de ferramentas inferior
Animadores e estudantes, em colaboração :	
• elaboração do perfil das diferentes equipas e de cada participante	• meu escritório (*o meu perfil*, *as minhas preferências*)
• conhecimento do perfil das outras equipas	• quem é quem ? e quem está aí ?
• preparação dos temas a discutir	• fóruns, bar e chats
• votação do tema	• escritório da minha equipa (*escolha do tema*)
• escolha e afixação do tema pelo responsável de sessão	• escritório da minha equipa (*escolha do tema*) e fórum.
• designação da equipa redactorial de acordo com a escolha do tema, feita pelo responsável de sessão	• fóruns e e-mail

Quadro 16 - Actividades e instrumentos da fase 1.

Para melhor ilustrarmos os propósitos desta fase, apresentamos, de seguida, os títulos dos fóruns de discussão abertos pelos participantes da Canosessão,[144]:

- Culture a confronto (36)
- Hola! Ciao! Olá! Salut! :) (26)
- Argentina (16)
- Cinéma, toujours le cinéma... (24)
- La diversità europea è una ricchezza... (14)
- l'interculturalité...et l'identité culturelle (13)
- I luoghi comuni linguistici diventano anche luoghi comuni culturali? (3)
- le paranormal: réalité ou fiction? (9)
- Quel est notre avenir linguistique ? (21)
- la laicità a scuola !?! (14)
- la musique: viva l'echange culturel (17)
- La lucha contra el terrorismo (39)
- ¿Cómo salir del nido? (18)
- La música latinoamericana en Europa (3)
- Omosessualità e società (29)
- El lenguage del amor (20)
- La literatura europea y americana (5)
- Ridiamo per le stesse cose? (5)
- REALITY SHOW: ma è davvero realtà? (6)
- La chirurgia estetica: una società sempre più attenta alla forma. (26)
- simboli e miti nello spazio romanofono (0)
- Marco Pantani. (4)

[144] Os números dentro de parêntesis referem-se ao número de intervenções dentro de cada temática. Transcrevemo-los para dar uma ideia dos temas que promoveram maior debate.

- Euro 2004. (4)
- AZF. (1)
- FIN PHASE 1 "Briser la glace/choix du thème" (0)

Fase 2. Turbilhão de ideias

Nesta fase, as diferentes equipas propõem sub-temas de discussão, relacionados com a temática escolhida na fase anterior. Estes sub-temas serão posteriormente seleccionados e eventualmente reformulados ou tornados mais precisos para estruturar o "dossier de imprensa".

De seguida, apresentamos o quadro sistematizador das tarefas, participantes e instrumentos implicados nesta fase:

Actividades	**Espaços/ferramentas**
Animadores e estudantes, em colaboração: • discussão sobre a escolha dos sub-temas • escolha definitiva dos sub-temas pela equipa redactorial e criação dos diferentes fóruns • redacção das sínteses das diferentes discussões sobre os sub-temas • redacção da linha editorial e repartição das tarefas pela equipa redactorial	• fóruns, bar e chats • fóruns • sala de redacção, fóruns, bar e chats

Quadro 17 - Actividades e instrumentos da fase 2.

Vejamos, de seguida, como é que os participantes nesta fase conceptualizam o tema escolhido e os sub-temas que lhe associaram, tomando mais uma vez a Canossessão como referência:

- THEME CHOISI : Ridiamo per le stesse cose? (49)
- Commentaires sur la façon de choisir le thème et sur l'objet du choix (26)
- La risa? un arma para decir lo que se piensa. (20)
- Il vaut mieux en rire qu'en pleurer... (22)
- la commedia dell'arte (5)
- i film comici (22)
- personnages et situations comiques (21)
- il riso : un modo per comunicare? (11)
- I "dove" del ridere. (15)
- El humor en la música (5)
- Humor nacional ou humor partilhado?? (15)
- la censure subie par l'humour (11)
- Os portugueses riem-se dos franceses, dos espanhóis, dos italianos :D (8)
- Danzas del mundo: ballet, tango , contemporáneo... (2)
- Dicen que la gente divertida posee un alto poder de seducción (9)

- l'humour ne doit-il pas toujours être une forme de protestation (6)
- nós proprios. o que somos? (1)
- Frasi fatte, proverbi, espressioni ideomatiche sul ridere..... (7)
- Coplas, relaciones, chistes... (6)
- Como traduzir trocadilhos? (5)
- vamo-nos rir de portugal!!! (0)

Fase 3. Recolha de documentos e debate

Esta fase é geradora de interacções entre os participantes acerca de alguns tópicos e sub-tópicos relacionados com o tema principal (tópicos esses equivalendo às linhas estruturadoras do dossier de imprensa), apoiando-se os sujeitos em experiências pessoais e/ou em documentos elucidativos nas diferentes LR. Veja-se, no quadro 18, quais as actividades, participantes e espaços aqui necessários:

Actividades	**Espaços/ferramentas**
• recolha e edição de documentos pelos estudantes segundo a linha editorial	• fóruns
Animadores e estudantes, em colaboração :	• fóruns, bar e chats
• contacto com os documentos das outras equipas e discussão sobre eles	• fóruns, bar e chats
• redacção das sínteses das discussões	

Quadro 18 - Actividades e instrumentos da fase 3.

De seguida apresentamos os temas que foram seleccionados como estruturadores do dossier de imprensa na Canosessão, temas esses que resultaram da aglutinação e reestruturação de vários sub-temas da fase precedente::

- La risoterapia... Reír es empezar a borrar el dolor... (81)
- L'autoironia, l'autoderisione sono tipiche dell'umorismo italiano? (39)
- Um ataque de riso, um momento insólito que provoca gargalhadas... (21)
- Qui se moque de qui ?!?! (50)
- Conoscete frasi, proverbi, barzellette che vi fanno "morire dal ridere? (42)
- "No es lindo pero me hace morir de risa!!! (35)
- La censura subita nell'umorismo... (25)
- L’art est-il un bon véhicule d’humour ? (37)

Fase 4. Dossier de imprensa

Esta fase destina-se a preparar e a publicar o dossier de imprensa que deve reunir as sínteses dos debates que se desenrolaram na(s) fase(s) precedente(s). O dossier de imprensa pode incluir excertos das trocas plurilingues e dos documentos ilustrativos já

recolhidos. Neste sentido, esta fase constitui-se enquanto resultado "visível" do empenho ao nível da intercompreensão e consiste na preparação, por equipas, de sínteses escritas de cada debate, integrando as diferentes contribuições e as diferentes línguas do projecto.

O quadro 19 dá conta das actividades previstas para esta fase e dos espaços e ferramentas mobilizados na sua execução:

Actividades	**Espaços/ferramentas**
• síntese dos fóruns por equipa • edição das sínteses por equipa • discussão sobre as sínteses por todos os participantes • publicação do dossier de imprensa pela equipa redactorial • balanço da experiência por todos os participantes	• fóruns, bar e chats • sala de redacção (*realização do dossier de imprensa*) • fóruns, bar e chats • sala de redacção (*realização do dossier de imprensa*) • fóruns, bar e chats

Quadro 19 - Actividades e instrumentos da fase 4.

Tendo em conta que muito do trabalho a realizar é de síntese dentro das equipas estabelecidas, os fóruns de discussão criados remetem, muitas vezes, para aspectos formais desse trabalho. Os seguintes, retirados da Canosessão, são, a este respeito, ilustrativos:

- Qui fait quoi dans le dossier de presse?... (16)
- Rub7 (le rane di G): la censura... échanges sur le dossier de presse (5)

É também comum, nas diferentes sessões de formação de Galanet, abrir um espaço de balanço das actividades realizadas, pretendendo ser uma recolha das opiniões e representações dos participantes escritos. Foi o que aconteceu na Canosessão, através do fórum:

- BIlan, balanço, balance, bilancio ;) da Canosessão (56)

2.5 A sessão de recolha de dados: *Canosessão*

Convém agora lembrar algumas especificidades do *corpus* recolhido, nomeadamente ao nível de alguns “ingredientes do contexto” de produção do *corpus* de interacções em chat recolhido. É o que faremos de seguida, explicitando as características da Canosessão.

Conforme referimos, o *corpus* de análise foi recolhido no âmbito do projecto Galanet, durante a segunda experimentação dessa plataforma, chamada Canosessão. Nessa sessão de formação para a intercompreensão, desenvolvida entre Fevereiro e Maio de 2004, estiveram presentes todas as línguas do projecto, representadas por 209 estudantes de diversas proveniências romanófonas (Europa e América Latina), repartidos por 13 equipas de constituição variável, conforme se indica no quadro 20:

Nome da equipa	País de afectação	Nº de estud. inscritos	Nickname dos animadores	Língua(s) de referência [145]	Língua(s)-alvo[146]
Lusomaníacos	Portugal	15	ClaudiaF, SilviaM	PT, FR	FR, ES, IT
Os Quinas	Portugal	15	MonicaB, HelenaS	PT, FR	FR, ES, IT
Les Canuts de Lyon	França	8	Romautos	FR, IT, ES	FR, ES, PT
Che, Rio Cuarto.	Argentina	12	Paipe, SylviaE	ES, FR	FR, IT
Le rane di Grenoble	França	16	EncarniC, Chegade, YasminP	FR, IT, ES	FR, IT, ES
Gli spagnoli di economia	Itália	14	ElenaC	IT, FR	FR, ES
forum2004BCN	Espanha	31	MartaE, MartineL, EricM	ES, FR	FR, ES
RA & C°Lyon 2	França	14	JPC, AnaC	FR, PT, ES	PT, ES, FR
"Les Dahuts" di Monica	França	16	MonicaM, ElenaT	FR, IT	IT, ES, FR
Madrid	Espanha	33	PalomaG, JuamJ, CristinaV	ES, FR	FR, IT, PT
Cassino- Martine	Itália	16	MartineA, Isadora, GérardG	IT, FR	FR, IT
Le Dino-saure,unicas2	Itália	13	Djose	IT, FR, ES	FR, ES, IT
Les Montois[147]	Bélgica	6	JJ, BAT	FR	ES, IT, PT

Quadro 20 – Perfil das equipas da Canosessão.

Como o quadro deixa ver, as equipas constituíram-se tendo por base as línguas-alvo e/ou de referência dos sujeitos, uma vez que são, em geral, compostas por grupos mais ou menos homogéneos em termos de afiliação institucional.

O tema de discussão, que deu origem ao dossier de imprensa desta sessão, foi, como avançámos anteriormente, "Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone?" (o dossier pode ser consultado em www.galanet.be), tema aliás bastante presente nas sequências que analisaremos, apesar da constante migração temática (no entanto, o assunto de conversa privilegiado foi a diversidade linguístico-cultural da plataforma, como também teremos oportunidade de constatar).

O único contrato de comunicação/intercompreensão estabelecido era que os sujeitos deveriam exprimir-se nas suas línguas (à partida, as línguas de referência) e

[145] Esta informação consta no perfil linguístico-comunicativo das equipas.

[146] Esta informação consta no perfil linguístico-comunicativo das equipas.

[147] Esta é a equipa técnica de manutenção da plataforma que, em algumas sessões de chat, também participou, estando nelas presentes alguns dos seus membros.

tentar compreender as línguas dos outros, nomeadamente as línguas-alvo, mas não se esgotando nessas. Todavia, não são raros os momentos em que os participantes se sentem capazes de proceder a aproximações às línguas-outras, aventurando-se na produção de enunciados em LR, num alargamento do que são os pressupostos de partida do projecto.

Convém ainda esclarecer que o número de participantes e de línguas nas sessões de chat de chat era bastante variável e instável, assim como as suas próprias periodicidade e duração, já que elas se desenvolviam, muitas vezes, fora das sessões semanais de inserção curricular e, por isso, em função da disponibilidade dos estudantes e dos animadores.

Uma primeira distribuição das sequências que analisaremos pelas diferentes fases da canosessão deixa antever a variabilidade do contexto em que se produziram e a influência nos ingredientes contextuais no decurso das sessões. As sequências, que apresentaremos adiante após explicitação dos critérios de delimitação (ponto 4.2 deste capítulo), foram retiradas de 15 sessões de chats plurilingues romanófonos, assim distribuídas pelas quatro fases de desenvolvimento da Canosessão:

1. fase 1 - quebrar o gelo e escolha do tema (entre 20 de Fevereiro e 14 de Março[148]) - 17 sequências, retiradas de 4 sessões de chat;
2. fase 2 - turbilhão de ideias (entre 15 de Março e 22 de Março) - 8 sequências, de 2 sessões de chat;
3. fase 3 - recolha de documentos e debate (entre 23 de Março e 12 de Abril) - 29 sequências de 8 sessões de chat.
4. fase 4 - dossier de imprensa (entre 13 de Abril e 15 de Maio) - 1 sequência.

[148] Estes balizamentos temporais chegam-nos das mensagens deixadas nos fóruns, espaço que mais visivelmente deixa ver a estruturação do trabalho da plataforma em fases.

3. Natureza do *corpus*

Um dos principais problemas de recolha de dados ao nível da interacção verbal é a grande sensibilidade dos comportamentos linguístico-comunicativos em relação às realidades e realizações contextuais, em termos da recolha. A inibição e mudança de comportamento provocadas pela presença de um elemento estranho às práticas habituais em sala de aula (por exemplo, uma câmara ou um gravador) são, como é sabido, factores que modificam a natureza dos dados recolhidos nessas circunstâncias. Além disso, são muitos os estudos que revelam um "efeito camaleão" nos sujeitos observados, estudados por inquérito ou entrevista (cf. LEE: 2003, para uma síntese). Finalmente, os dados obtidos por registo áudio e vídeo necessitam de uma posterior materialização em texto escrito através de técnicas de transcrição, um processo que interfere na objectividade do *corpus* recolhido, já que a transcrição, como processo de transposição códica, implica interpretação e (re)produção dos dados recolhidos e observados (cf. GEE, MICHAELS & O'CONNER: 1992, sobre a transcrição como interpretação; HAMMERSLEY: 2003, 759-762, acerca de algumas questões que se colocam no momento da transcrição).

Neste sentido, a recolha de *corpus* de análise através de chat aproximar-se-ia do que Raymond Lee chama "métodos não interferentes em pesquisa social." (2003). Nas palavras deste autor, referindo-se à comunicação electrónica em geral:

"Uma vez efectuadas, as comunicações mediadas por computador podem ser armazenadas electronicamente e recuperadas posteriormente. Além disso, aquilo que é recuperável é processável por computador. Pode ser procurado, contado, codificado, etc. Ambos estes aspectos têm importantes consequências metodológicas. Antes de mais, a captação dos dados é extremamente fácil (…). Segundo, os dados adquirem agora uma forma automaticamente legível. Não requerem transcrição, um dos maiores entraves em muitos tipos de pesquisa baseada em textos" (LEE: 2003, 186-187).

Todavia, conhecemos a impossibilidade de ser neutro e de uma recolha completamente livre de interferências, quer dos sujeitos, quer do investigador, até porque “a observação de um fenómeno humano é sempre uma observação de humanos feita por humanos” (RODRIGUES: 2001, 66, a partir de KOHN et al: 1990). Explicitamos as interferências mais relevantes à luz do *corpus* que recolhemos:

- os chats desenvolvem-se, em algumas situações, em contexto escolar de inserção curricular, com a presença dos animadores que podem ser, simultaneamente, os avaliadores; tal facto cria constrangimentos, nomeadamente, de expressão, num cenário em que a liberdade é controlada, ainda que apenas simbolicamente, pela presença de outros sujeitos que não apenas os pares;
- a própria natureza do projecto, orientado para a intercompreensão em LV, selecciona os sujeitos participantes (apesar da heterogeneidade dos perfis), e orienta quer os temas de discussão considerados pertinentes e adequados, quer o próprio decorrer

das interacções (acentuado pela apresentação prévia do projecto, a distribuição de panfletos explicativos e orientadores, …);

- sendo um ambiente social, é sujeito a efeitos de moderação, só às vezes visíveis, e que incluem exclusão de mensagens, pressão para alteração de *posts* e intervenções;
- a presença dos coordenadores, responsáveis de sessão e animadores, em algumas sessões de chat, influencia inevitavelmente o conteúdo e o decurso das interacções entre os estudantes, uma vez que aqueles assumem, com bastante frequência, o papel de moderadores (relembrando o tema de discussão, coordenando e sintetizando as intervenções, por exemplo);
- a possibilidade de os chats se tornarem objectos de estudo da parte dos investigadores do projecto, inibe a participação de alguns sujeitos (veja-se o título do Capítulo 2 desta parte); além disso, ainda que involuntariamente, estes investigadores (por serem, muitas vezes, coordenadores, animadores ou responsáveis de sessão) integram-se nas discussões e despoletam intervenções dos restantes sujeitos, indiciando as orientações das suas pesquisas;
- a existência de instrumentos de arquivo permite o acesso posterior às conversas que tiveram lugar em cada sala de chat e aumenta a possibilidade de presença de testemunhos do dito.

Neste caso, apetece perguntar, com G. Mialaret “de que forma é possível manter a neutralidade necessária para realizar uma investigação científica, quando o próprio investigador está integrado na situação educativa?” (2001, 58) e responder que a observação, descrição e desocultação dos fenómenos investigados não se faz sem a presença do investigador e, como tal, temos que recusar a ambição da neutralidade, do distanciamento e da ausência de interferências de natureza subjectiva (cf. RODRIGUES: 2001).

Assim, parece-nos útil explicitar, também aqui, o papel de animadora das sessões que nos coube em alguns momentos (ver quadro 20 acerca do perfil das equipas) e a nossa intervenção em múltiplas sessões de chat, nomeadamente ao nível da alimentação das interacções, de instigadora de tomada de posições e de verbalização de opiniões, enquanto elemento interferente nas interacções que ocorreram na Canosessão. À luz deste trabalho de animação, foram várias as sessões em que nos envolvemos, no sentido, primeiro de organização e, depois, de observação e de dinamização activas. Na verdade, em muitos momentos, a estruturação das acções verbais co-produzidas (em termos de co-construção e de negociação) deixa vislumbrar a nossa presença e, portanto, influencia o decorrer das interacções em chat. Ainda assim, concordamos que só através da participação dos investigadores nas situações de interacção que descrevem se pode chegar a um nível razoável de compreensão dessas situações e, portanto, a um nível verdadeiramente interpretativo dos factos e dos comportamentos verbais (cf. KERBRAT-ORECCHIONI: 1996a). Ora, como nos lembra esta autora (1996a, 21), todas as intervenções são fortemente solidárias do contexto em que ocorrem, sendo que este determina as escolhas discursivas, a interpretação dos enunciados e a significação implícita. Neste sentido, todos os ingredientes que adicionámos ao contexto e se tornaram, então, elementos desse contexto, ajudaram a configurar as interacções produzidas.

4. Metodologia de análise

Enquadrada num paradigma interpretativo e numa metodologia de tipo qualitativo conciliadora de abordagens de análise da conversação, de análise do discurso e do interaccionismo simbólico, conforme anunciámos na introdução deste capítulo, a nossa metodologia de análise tenta, antes de mais,

"atteindre progressivement 'une cohérence conceptuelle/théorique' en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des 'éléments conceptuels' (*constructs*) de plus en plus larges; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une 'théorie', celle-ci étant définie comme un 'cadre conceptuel' consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions" (PUREN: 1997, 120).

Na verdade, o nosso estudo empírico é um diálogo constante com as diferentes contribuições teóricas que fomos chamando e construindo na primeira parte deste trabalho, numa coordenação bidireccional e num enriquecimento que se quis recíproco. Num entendimento de teoria e estudo empírico como mutuamente dependentes e em complementaridade constante, cremos que a análise que efectuaremos servirá para lançar novas luzes e esclarecer algumas zonas de ambiguidade e até de obscuridade face ao corpo teórico avançado, assim como, a partir do conhecimento entretanto criado, se poderia revisitar os dados do estudo, ajudando a complexificar a análise efectuada.

Assim, admitimos que a teoria de partida é uma teoria em construção e que os dados que analisaremos e os resultados obtidos têm, para nós, uma configuração provisória:

"Os percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela '*emergência* de noções que ampliam o conhecimento' e 'vai se desenhando como prática de *errância* e de produção, também, da ignorância'" (GERALDI: 2004, 604).

Ao nível da análise das interacções em chat, "entendant nous ancrer fortement dans une perspective actionnelle attachée à l'agir des interactants en conversation" (BRASSAC: 1997), adoptaremos uma perspectiva que privilegia uma análise centrada na co-construção enunciativa da intercompreensão e de um TS enunciativo plurilingue e intercultural.

4.1 Da opção por sequências de negociação de imagens

À luz do objecto de estudo que designámos, convém aqui, antes de mais especificações sobre a metodologia e as categorias de análise adoptadas, relembrar as questões investigativas deste estudo, acerca da configuração de EIP, para posteriormente explicitarmos a nossa opção pelo estudo empírico de episódios de negociação de representações:

- ao nível da gestão dos repertórios sócio-afectivos: como emergem e se negoceiam as representações das línguas, dos povos e da situação de comunicação, entre chatantes romanófonos?
    - quais os seus despoletadores?
    - quais as suas marcas discursivas?
    - que trabalho de negociação provocam (em torno da sua adopção ou questionação)?
    - quais os seus papéis discursivos?
    - que produtos emergem da manipulação discursiva das representações?
    - que lugares de mediação são evocados e/ou co-produzidos?

- ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos: que papéis e estatutos são conferidos às línguas em presença e como se gerem as línguas de interacção nos EIP?
    - que estatutos e papéis são conferidos às LR na produção dos nossos chats?
    - em que circunstâncias e com que objectivos são mobilizadas?
    - quais as modalidades de emergência das marcas transcódicas?
    - a novas línguas correspondem novos estatutos e papéis?
    - que normas de interacção exolingue emergem e como são negociadas? Que sinais dão das representações dos sujeitos acerca da situação de comunicação?

- ao nível da gestão dos repertórios cognitivo-verbais: que estratégias de comunicação-aprendizagem os sujeitos mobilizam, específicas do contexto de comunicação em que se inserem?
    - em que circunstâncias aparecem marcadores verbais de estratégias cognitivo-verbais?
    - quais são os seus despoletadores?
    - quais as suas marcas discursivas?
    - que evidência nos dão de SPA?
    - quem as usa e quais parecem ser os objectivos de recurso a elas?

Ora, na sequência dos motivos que já evocáramos na introdução deste trabalho, a nossa principal alegação é que estes episódios servem como micro-cenários de análise de EIP nas suas múltiplas facetas. Sendo reveladores da componente sócio-afectiva e, portanto, de realidades transversais a todo o encontro, eles ocorrem inevitavelmente em situações de contacto com a alteridade (cf. AMOSSY & HERSCHEBERG-PIERROT: 1997), não sendo, portanto, uma variável aleatória, e influenciando, forçosamente, o decorrer do encontro.

Por outro lado, os vários estudos que citámos na secção relativa à negociação do imaginário dialógico na interacção mostram que os episódios de negociação - enquanto situações de tensão que pressupõem um trabalho de regulação e de ajustamento constantes (cf. VION: 1992, capítulo 8) - são potenciais micro-contextos de emergência de operações cognitivas, linguísticas e comunicativas, como revela o aparecimento de marcas transcódicas, o ajustamento dos papéis na interacção, o recurso a operações de tipo "meta" (linguístico, comunicativo, cognitivo), por exemplo. Na verdade, estes episódios são fundamentais para analisar a procura e a construção da intercompreensão, já que, como resume R. Vion, "les activités mises en oeuvre pour construire un consensus impliquent que les sujets s'entendent sur la définition de la situation, sur les places occupées, sur les significations élaborées et sur les objets discursifs construits" (1992, 254-255). Neste sentido, os episódios de negociação de imagens, imagens cuja significação não se encerra nos objectos discursivos e antes se re-equaciona na actividade discursiva, são lugares privilegiados de observação de actividades linguístico-comunicativas e cognitivo-verbais de (re)redefinição da situação, dos estatutos dos interlocutores, dos significados e dos objectos discursivos, actividades estas que são actualizadas, no caso em que nos ocupamos, com recurso às diferentes línguas que compõem a CP dos chatantes, contribuindo assim para a co-construção de um "parler plurilingue" de natureza romanófona. Ora, como ficou explicitado na nossa secção teórica, estes são componentes não negligenciáveis na observação e análise de EIP.

Podemos pois considerar, na sequência do que até agora afirmámos, que estes episódios de negociação são "cenas" significativas de uma peça maior, o EIP, isto é, são cenas de um palco sócio-afectivo em que se vislumbram, num efeito de lupa, a mobilização dos repertórios sócio-afectivos, cognitivo-verbais e linguístico-comunicativos que irão configurar, paulatinamente, a intercompreensão e a co-construção de um "Third Space", de natureza plurilingue e intercultural. Assim, os episódios de negociação de imagens revelam-se como episódios particularmente sensíveis, instáveis e imprevisíveis e, como tal, permeáveis à emergência situada de marcadores linguístico-comunicativos e de estratégias discursivas e afectivas, características da comunicação exolingue (cf. PY: 2000c), no nosso caso, plurilingue. Retomando, mais uma vez, a terminologia de R. Vion, trata-se de uma cena em que será visível, mais do que em outras, "l'accomplissement en commun d'une tâche discursive" ou o "achèvement discursif" (VION: 1992, 255), em que os sujeitos tentam, por estarem pessoalmente implicados, compreender e reconsiderar os sistemas de referência em presença - de que as imagens são parte fundamental - como elementos incontornáveis na construção dialógica da intercompreensão.

4.2 Critérios de selecção e delimitação das sequências de negociação de imagens

Na sequência das características que apresentámos no capítulo referente às interacções em chat e às características do contexto de produção particular do nosso *corpus*, efectuámos, depois da impressão dos chats, que constituem a totalidade do nosso *corpus* de análise, várias incursões pelos dados, que acabaram por nos ajudar na delimitação de sequências. Este trabalho foi adjuvado pela leitura de diversos estudos de delimitação de sequências em interacções face-a-face, geralmente multiparticipantes (cf. ARAÚJO e SÁ: 1996; Van LIER: 1988), até porque se "SCMC is a novel form of discourse which resembles spoken conversation, it is tempting to borrow analytical tools and frameworks from spoken conversation analysis in the analysis of SCMC" (SIMPSON: 2005, 335).

Para começar este trabalho de delimitação, tomámos como referência a noção de "sequência" proposta por Kerbrat-Orecchioni: "bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire, traitant d'un même thème" (1996, 36).

Apesar de conhecermos os riscos de uma abordagem estruturalista da interacção e da análise da conversação com recurso a unidades hierárquicas (como "sequência"), sobretudo pelo seu enraizamento na linguística estruturalista e pela sua aplicação preferencial a conversações entre dois interlocutores, que sobrevaloriza o texto em vez do trabalho de co-produção dos seus actores/autores durante o EIP, sentimos como necessário este esforço de preparação da análise, ou "préparation des données" (VION: 1992, 177), através do recorte de sequências, com funcionalidades pragmáticas, evidenciadas como bastante oportunas noutros estudos que tomam a interacção verbal como objecto de análise (cf. CARDOSO: em curso, para uma síntese). Assim, a nossa análise, apesar de partir de uma abordagem quase estruturalista dos episódios de negociação (ao colocar a sequência como unidade de análise), pretende mostrar que "ce sont les sujets qui construisent l'ordre et résolvent, pas à pas, les problèmes que pose leur rencontre" (ibidem, 177), fora de condicionalismos estruturais limitadores da liberdade e da criatividade individuais, tornando cada episódio único e irrepetível.

Ainda assim, fizemos vários trabalhos de delimitação do *corpus* em sequências e conduzimos algumas análises de episódios em que eram evidentes os esforços de intercompreensão dos interlocutores, em situações de ocorrência de diferentes tipos de problemas (episódios de *repair*), através do recurso à sua CP e de comunicação em chat (cf. ARAÚJO E SÁ & MELO: 2003a; ARAÚJO E SÁ & MELO: no prelo) e onde emergiam imagens das línguas e dos interlocutores e da situação de comunicação. Na verdade, estes trabalhos prévios serviram para corroborar que "la résolution des malentendus passe par un travail d'ajustement entre les représentations respectives des interlocuteurs" (PY: 2000c, 7). Estes estudos iniciais favoreceram ainda a nossa familiaridade com o *corpus* e

dessa familiaridade resultou também a nossa percepção de como poderíamos delimitar, do ponto de vista estrutural e temático, as sequências para este trabalho.

Em conformidade com estes primeiros avanços metodológicos, que nos foram chegando de várias leituras e propostas de análise dos nossos dados (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a e 2006b; ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2004c; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b; MELO: no prelo; MELO: 2004; MELO & ARAÚJO e SÁ 2004a; MELO & SANTOS: 2005) e dos conhecimentos que tínhamos de outros (cf. CRUZ: 2005; CRUZ & MELO: 2005 e 2004; REBELO: 2005 e 2006), por várias vezes nos apercebemos da forma como as imagens das línguas, dos locutores e da situação de comunicação emergiam na interacção em chat plurilingue, e de como eram negociadas. Noutras vezes, verificámos que a emergência das imagens ocorria precisamente depois de quebras na comunicação, evidenciando uma relação bastante clara entre a ocorrência de problemas de comunicação e a emergência e negociação de imagens. Ora, verificámos também que, apesar dessas quebras na interacção, a negociação desses episódios terminava geralmente sem rupturas dos laços entre os participantes, ou em “episódios felizes”.

Assim, nesses trabalhos, reparámos que era possível delimitar sequências de chat através de uma adaptação das categorias de Van Lier (1988) relativamente às sequências de *repair*, uma vez que, enquanto situações de negociação, também a emergência de imagens provoca, muitas vezes, problemas no decorrer da interacção. Deste modo, para compreendermos como é que a intercompreensão era co-construída em chat, analisámos as relações que se estabeleciam entre a fonte do problema, a iniciação de *repair* e o *repair* conversacional, isto é, o ciclo adaptativo-negociativo, tendo sido possível identificar algumas relações entre a natureza dos problemas tematizados e o trabalho de resolução em seu torno, assim como o *recurso a* e a *manipulação dos* diferentes constituintes da CP dos sujeitos (cf. DAUSENDSHÖN-GAY: 1988, para a descrição do *repair* em situações de contacto franco-alemão com fito na intercompreensão e da antecipação de problemas de intercompreensão).

Posteriormente, num estudo prévio deste *corpus* e seguindo a análise de episódios de negociação de imagens na interacção em chat com recurso às categorias de análise que retomaremos da secção teórica[149], verificámos que os episódios de negociação de imagens se aproximavam estruturalmente dos referidos episódios de *repair*, incluindo, muitas vezes, intervenções desencadeadoras, intervenções de solicitação e o corpo de negociação, propriamente dito, finalizando ou não com a intervenção indicativa da resolução do problema ou, nas palavras de Araújo e Sá, com um "acordo mútuo de finalização" (1996, 278). Além disso, durante esse primeiro estudo, foi possível verificar a operacionalidade heurística das diferentes categorias e concluir, com Py (2000c), que o trabalho de configuração discursiva das imagens na interacção tinha lugar em sequências que podiam ser delimitadas.

[149] Refiro-me aqui à apresentação que foi feita do nosso quadro de análise na reunião do projecto “Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural”, do dia 22 de Fevereiro de 2006.

Neste sentido, intuímos que as nossas sequências se poderiam relacionar ainda com a estruturação das Trocas de Adaptação Verbal por solicitação, estudadas por Araújo e Sá (1996: 285), em torno de quatro elementos constitutivos[150]:

- fonte ou objecto problemático que dá origem à negociação;
- indicador de ruptura ou sinalização do problema;
- resolução ou tratamento interactivo do problema através de procedimentos de negociação;
- reacção ao tratamento interactivo que, em caso de ratificação positiva, encerra a sequência.

Na sequência de todas estas reflexões, apresentamos, de seguida, os critérios que presidiram à selecção, delimitação e recorte das nossas sequências de negociação, num trabalho que passou pelo cruzamento de critérios de tipo funcional (ao nível da estrutura) e temático (cf. VION: 1992, cap. 6):

- desenvolvem-se em torno de uma temática (no caso, negociação de imagens acerca das línguas, dos locutores e da situação de comunicação), nem sempre explicitada pelos chatantes, mas onde é possível observar a cooperação discursiva, o processo negociativo e as negociações e flutuações linguístico-comunicativas;
- pode inferir-se ou identificar-se o elemento que despoleta a sequência de negociação, ou seja, os "déclencheurs discursifs" (MATTHEY, 2000; PY: 2000c), por exemplo, problemas linguístico-comunicativos, relacionados com o suporte, simbólico-culturais, recurso a marcadores transcódicos, manifestação de opiniões divergentes ou polémicas acerca da situação de comunicação e dos diferentes ingredientes do contexto; embora no texto de Matthey estes "déclencheurs" sejam entendidos como "*pré-textes*, sous forme des textes ou d'images, qui ont pour but de susciter des confrontations discursives" (2000, 28), no nosso caso eles não são pré-feitos mas antes emergem da interacção, sendo, por isso, fruto de uma co-produção, pelo que preferimos a designação de "representação de referência" (cf. PY: 2000c);
- incluem sequências de abertura ou sinalização (cf. SMITH: 2003, 43), que se aproximam das intervenções de solicitação (cf. ARAÚJO e SÁ: 1996) e de "iniciação" (VAN LIER: 1988), e eventualmente[151], de fecho, e um corpo de interacções, constituído por ajustamentos e negociações das imagens, dinâmicas discursivas que acabam por configurar aquilo a que Py chama "representações em uso" (2000c);
- integram-se na nossa descrição de exolinguismo plurilingue: seleccionámos sequências inscritas em sessões de chat em que estão "fisicamente presentes" pelo

[150] A autora esclarece que outros estudos que procuraram descrever procedimentos de negociação numa perspectiva dialógica e construtivista propuseram estruturas organizativas próximas desta.

[151] Dizemos "eventualmente" porque, na linha de R. Bouchard, admitimos que "une négociation peut se terminer par un désaccord explicite, par un accord explicite mais aussi par l'impossibilité de conclure à l'un comme à l'autre" (1988, 107). Esta terceira hipótese, como lembra o mesmo autor, é frequente em conversas que ele designa como "conversations ordinaires 'à bâtons rompus' " (ibidem).

menos 3 línguas do projecto[152], porque tais sequências nos parecem terrenos mais férteis de emergência e gestão das línguas em contacto; de notar que, conforme ficará explícito no quadro 21, que essas sequências, mesmo monolingues ou bilingues, não se produzem fora da interacção plurilingue em que ocorrem, isto é, fora do EIP que é toda a sessão de chat.

Antes de avançar, convém insistir na forma como concebemos o termo "negociação". Ora, se para F. Jacques, a negociação é uma técnica de regulação de conflitos e que "il n'y aurait pas de négociation si les intérêts n'étaient pas opposés, négativement corrélés" (1988, 59-60), para nós o termo negociação implica muito mais do que resolução de desacordos: implica co-construção e trabalho de estabilização dos significados, da situação de comunicação e, por isso, dos parâmetros linguístico-comunicativos, como base de plataforma de entendimento; implica ainda a compreensão de que tal estabilização pode não ocorrer, nem ser mesmo possível ou desejável.

Estes critérios e as opções que tomámos vão ainda ao encontro de vários estudos que tomam as interacções em chat como *corpus* de análise e que, tal como nós, seguem a tradição da análise da conversação, recorrendo a alguns dos seus instrumentos heurísticos que parecem manter o seu potencial interpretativo (e até interpelativo) destas interacções. Assim, Chun (1994) analisa turnos para verificar a quantidade e qualidade dos actos de fala produzidos e a sua extensão; Tudini (2002, 2003a e 2003b), na tentativa de encontrar evidências de aquisição de línguas com recurso ao chat, delimita sequências de negociação de sentido (particularmente de *repair*) e, especialmente, sequências onde são visíveis marcas de *output* modificado. Num estudo que esclarece de forma bastante precisa os critérios de delimitação do *corpus* de análise, Smith (2003) identifica e recorta turnos de negociação, geralmente de *repair*, partindo da estrutura "trigger", "indicator", “response”, "reaction to response", critérios que, como vimos, seguem a estruturação, quase canónica, dos estudos de Van Lier e de Araújo e Sá. De acrescentar ainda que todos os estudos são de natureza qualitativa, particularmente descritiva, apoiados por dados de natureza quantitativa, particularmente em torno da frequência dentro de categorias/sub-categorias especificadas (excepção para o estudo de JEPSON: 2005, de natureza exclusivamente quantitativa).

Para apurar o recorte das intervenções significativas dentro de cada sequência, procedemos, como já o fizéramos noutros estudos (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006b; ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2004c; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b; MELO: 2004; MELO & ARAÚJO e SÁ 2004a), à exclusão de intervenções relacionadas com conversas paralelas/simultâneas ou produzidas à margem da negociação das imagens, sem aparente relação com o trabalho negociativo. Mantivemo-las, todavia, sempre que concorressem (ou parecessem concorrer) para a compreensão do processo de negociação. Assim, as sequências de gestão de malentendidos ou incompreensões, a que VION chama "ciclos" (1992, 257), associadas à negociação das

[152] Não tivemos em conta os papéis e os estatutos dos intervenientes. Deste modo, os episódios seleccionados podem incluir quer coordenadores e responsáveis de sessão, quer animadores e estudantes, sendo que, como já avançámos, são apenas estas duas últimas categorias que são tematizadas pelos participantes.

imagens, quer surjam como despoletadoras ou como consequência da negociação, foram mantidas, aparecendo geralmente intercaladas na sequência de negociação propriamente dita.

Esta "depuração das sequências" relaciona-se com os versos que seleccionámos para mote deste capítulo: as sequências que analisaremos nasceram das intervenções que deixámos para trás, sublinhando-se, assim, a subjectividade da selecção e da tentativa de objectivação das sequências. Assim, o nosso *corpus* tem tanto de selecção como de eliminação, até porque o primeiro destes processos surge como resultado do segundo.

Em suma, o *corpus* final passou por diferentes fases e processos de redução, sendo produto da nossa interpretação, mas conserva os seus traços de produção e vários indícios de contextualização. Não esqueçamos que as nossas sequências, quais palimpsestos (cf. BOUCHARD: 1988), guardam a memória do que eram, enquanto acontecimento e encontro discursivo-verbal único, pela incapacidade de serem apagados os traços de organização que as constituem e que constituíram o seu lugar de origem.

Este trabalho de selecção e delimitação das sequências em chat colocou vários problemas, coincidentes com os que Araújo e Sá (1996, 287) identifica na selecção do *corpus* de interacções em aula de LE, o que evidencia algumas aproximações entre os dois tipos de *corpus* e corrobora a nossa aproximação à abordagem da comunicação de sala de aula (cf. MELO & REBELO: 2005; REBELO: 2006):

- nem sempre as sequências se desenrolam até ao final de forma linear e inequívoca, sendo cruzadas com outras e até retomadas posteriormente;
- frequentemente, a ordem pela qual surgem as intervenções não é clara, devido às características dos chats (anunciadas no capítulo 2 da primeira parte), particularmente à sua natureza multiparticipativa e ao facto de as intervenções serem afixadas na lógica do instrumento de comunicação (a temporalidade associada aos processos de teclar e enviar);
- algumas sequências temáticas são abandonadas a meio ou desviadas, devido à frequência de "topic migration" e de "topic decay" que o meio proporciona;
- é frequente entrelaçarem-se várias sequências laterais[153] na sequência principal, construindo uma tessitura discursiva difícil de perscrutar;
- o processo de negociação, sendo recursivo, avança recuando, às vezes tudo recomeça, nomeadamente quando várias línguas estão presentes, como no caso do nosso estudo.

Tendo em conta estes problemas, inerentes ao trabalho de delimitação, procedemos à seguinte síntese dos diferentes episódios a analisar:

[153] Entendidas como sequências em que os sujeitos suspendem o curso da interacção para resolver um problema (mal-entendidos ou incompreensões) ou para "procéder à des ajustements, des explications complémentaires" (VION: 1992, 153).

Cód.	Nome do episódio	Data	Nº de envol-vidos	Línguas presentes	Nº de interv.
S.1	[floquet] argh, je suis paumé	10-03	8	ES, PT, FR	24
S.2	[rossana] Let's talk about the theme!!!!!	10-03	7	ING, FR, PT, ES	7
S.3	[rossana] acho interessante o tema da homossexualidade	10-03	13	PT, ES, FR, ING	34
S.4	[SilviaM] Alors, Cédric, ton français?	10-03	2	FR	2
S.5	[deusa-das-treva] pronto.. acabou a festa.....	10-03	13	FR, PT, ES, IT, ING, ALEM	20
S.6	[Jean-PierreC] C'est quoi le poular ?	10-03	3	FR, ES, *Poular*	14
S.7	[S?©verine] vous ne voulez pas nous parler?	11-03	3	FR, PT, ES	22
S.8	[SilviaM] É incrível que os reomanófonos quando se juntam só falam de comida :)	12-03	6	IT, PT, ING, ES	67
S.9	[Remy] Chi è rimasto con me?	12-03	2	IT, PT	22
S.10	[mokab] Podemos fazer uma troca	12-03	2	IT, PT	9
S.11	[mokab] J'adore ce pays! On peut parler en français!	12-03	3	PT, IT, FR, Flamengo, ALEM	40
S.12	[EliaC] soy bilingüe	12-03	2	ES, PT, FR	19
S.13	[EliaC] me encanta como suena el portugués!!	12-03	3	FR, PT, ES	31
S.14	[EliaC] hablas muy bien el español	12-03	3	PT, ES, ALEM	16
S.15	[Andreag] soy italiano	12-03	4	PT, ES, IT	21
S.16	[EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu	12-03	4	PT, ES, IT, FR, CAT	58
S.17	[deusa-das-treva] je ne veut pas parler en frabçais	12-03	4	PT, FR, ES, ALEM	22
S.18	[romautos] on a un truc à vous proposer avec Colombia	19-03	7	FR, ES, IT, PT	29
S.19	[ElenaT] Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français	19-03	5	IT, PT, FR	17
S.20	[ElenaT] Oui d'accord c'est une blague mais etant blonde et femme je ne l'ai pas comprise!	19-03	7	PT, FR, IT, ING, ES	28

S.21	[colombia] los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji	19-03	4	ES, IT, PT	8
S.22	[FedericaP] si yo estudio el espanol, el ingles y el frances	19-03	3	ES, PT	5
S.23	[romautos] c'est juste histoire de prendre de la place...	19-03	5	PT, IT, ES, FR	55
S.24	[EncarniC] CEcilia : tendras que darme clases de emoticones pues hay cosas de las que no me entero	19-03	3	ES, FR, IT	22
S.25	[Chegade] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons	22-03	2	ES, PT, FR	23
S.26	[AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?	24-03	5	IT, ES, PT	19
S.27	[colombia] hier wird nicht deutsch gesprochen	24-03	7	ALEM, PT, ES, ING	28
S.28	[AntonioR] Los que hablen español materno que digan menda	24-03	10	ES, PT, FR, ING, IT	49
S.29	[romautos] ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa	24-03	23	PT, FR, ES, ING, Arabe	87
S.30	[esmeralda] AFINAL QUAL É O TEMA DE DISCUSSAO?	24-03	19	FR, ES, PT	96
S.31	[AntonioR] ¿quiere alguien un mojito?	24-03	12	ES, PT, FR	26
S.32	[AudreyL] Donc il faut parler en quelle langue??	24-03	9	FR, PT	32
S.33	[sweetangel] et pourquoi parle-tu espagnol?	24-03	7	PT, ES, FR	21
S.34	[JuanJ] si, aqui en españa, como estamos acostumbrados a comer tan pronto....	24-03	3	ES, FR	6
S.35	[mokab] Claro k nós, portugueses, temos humor.	24-03	5	FR, PT, ES	16
S.36	[MiguelL] no lo entiendo	24-03	4	FR, ES, PT	33
S.37	[qalbu] galicia es portuguesa	24-03	11	ES, PT	56
S.38	[MiguelL] un italiano por fin	24-03	7	PT, ES, IT	29
S.39	[lusitana] os Portugueses sao melhores	24-03	11	PT, ES, FR	87
S.40	[Chegade] ce qaui compte c'est le passeport	24-03	7	PT, FR, ES	21
S.41	[AvataraA] en españa somos muy cachondos¡¡¡	24-03	5	ES, FR, PT	22
S.42	[rafa] À ITALIANOS POR AÍ!!!	24-03	4	PT, ES, IT	6
S.43	[rafa] O QUE ACHAS DOS	24-03	12	PT, ES, FR, ING,	60

	PORTUGUESES, AVATARA?			CAT	
S.44	[eddie-tuga] e Passion Of The Christ?	24-03	7	PT, FR, ES, IT, ING	31
S.45	[Isadora] comunque, abbiamo tutte il fascini "mediterraneo",no?	26-03	5	PT, IT, FR	53
S.46	[EliP] el catala es molt bonic	26-03	4	CAT, FR, ES, PT	43
S.47	[romautos] le seul problème c'est la pollution	26-03	4	CAT, FR, ES, PT	24
S.48	[xander] que gostam mais em portugal?	26-03	4	PT, ES	43
S.49	[JavierT] xander, no te enteras de na, majo	26-03	3/4	PT, ES, FR, ING	87
S.50	[colombia] tienes un buen nivel de espagnol?	02-04	4	IT, ES	25
S.51	[colombia] conozco muchos chistes de argentinos pero contados por ellos mismos	02-04	4	ES, FR, IT	29
S.52	[laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!	06-04	4	PT, ES, IT	34
S.53	[PauV] claro que me acuerdo de las italianas!	06-04	3	ES, PT, IT	28
S.54	[PauV] bueno, si...(…) son lenguas latinas...tienen sus diferencias...	06-04	3	ES, IT	32
S.55	[mokab] Até já escrevo e falo um poquito de espanhol!!!	18-05	2	ES, PT, FR	26

Quadro 21 - Identificação e caracterização das sequências de análise.

Como se verifica, as 55 sequências de negociação que estudaremos, pela natureza particularmente delicada de gestão (a manutenção da face e a continuação da interacção, por exemplo) e pela complexidade do objecto tematizado (as imagens), estendem o seu "ciclo negociativo" (termo de KERBRAT-ORECCHIONI: 1996, 39) por várias intervenções, sendo de configuração (linguístico-comunicativa e ao nível do número de participantes, por exemplo) e extensão bastante variável (entre 2 e 96 intervenções).

Os títulos das sequências correspondem a intervenções dos chatantes que nos permitem inferir o assunto em torno do qual se debatem. Podemos, deste modo, prever que algumas sequências encerram problemas linguístico-comunicativos (*[laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!*, *[Chegade] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons*), situacionais (*[esmeralda] AFINAL QUAL É O TEMA DE DISCUSSAO?*, *[S?©verine] vous ne voulez pas nous parler?*), simbólico-culturais (*[Jean-PierreC] C'est quoi le poular ?*); podemos vislumbrar situações de pedido de hetero-explicitação acerca das representações (*[rafa] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?*, *[xander] que gostam mais em portugal?*), de emergência de hetero-imagens (*[EliaC] me encanta como suena el portugués!!*", reveladas, por vezes, na selecção de locutores precisos (*[rafa] À ITALIANOS POR AÍ!!!*), e de auto-imagens, das línguas (*[EliP] el catala es molt bonic*) e dos locutores (*[AvataraA] en españa somos muy cachondos¡¡¡*, *[mokab] Claro k nós, portugueses, temos humor.*). Podemos ainda precisar a existência de episódios centrados

na definição da situação de comunicação: da sua natureza plurilingue romanófona (*[colombia] los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji*, *[EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu*, *[AudreyL] Donc il faut parler en quelle langue??*, por exemplo), mediada pelo uso do chat, enquanto instrumento de comunicação (*[Remy] Chi è rimasto con me?*, *[romautos] ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa*).

4.3 Categorias de análise

Apresentados os critérios de recorte das sequências, pretendemos agora explicitar as categorias de análise de que nos serviremos. Tenha-se em conta, na lógica argumentativa deste trabalho, que essas categorias estão contempladas no nosso modelo de análise de EIP (ver cap. 3 da Parte 1), pelo que se tratará aqui apenas de as recolocar, através da reprodução dos quadros-síntese desse capítulo.

Partindo do pressuposto que é possível encontrar nos chats marcas da emergência e negociação das imagens das línguas e dos locutores em presença, interessa-nos, ao nível do estudo empírico, verificar como é que os sujeitos se posicionam em relação a esse trabalho e qual o papel destes episódios na economia da construção da intercompreensão e de um "Third Space". Assim, como já referimos na secção teórica relativa a esta problemática, procuraremos, na nossa análise, observar as marcas discursivas e as evidências de natureza pragmática da colaboração dos chatantes e do seu compromisso efectivo e afectivo no trabalho de configuração da intercompreensão romanófona, em torno da negociação das imagens.

Assim, ao nível da análise das dinâmicas em torno da negociação das imagens que constituem o imaginário dialógico dos chatantes, reveladoras da componente sócio-afectiva, teremos em conta as seguintes categorias e sub-categorias, emergentes do nosso corpo teórico:

Abordagens	Categorias	Sub-categorias
Abordagem mais objectivante	Línguas	Objectos de apropriação
		Objectos afectivos
		Objectos de poder
		Instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas
		Instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais
	Locutores	Características baseadas em competências
		Características baseadas em traços psicológicos e morais
		Características sócio-económicas
		Perfil linguístico-comunicativo
		Características baseadas em traços físicos

Abordagem mais objectivante	Situação de comunicação	Veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas Locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências) Locus de promoção ou enriquecimento (social, económica, profissional, (inter)cultural) Locus de construção de identidades, individuais e colectivas Locus de construção de relações interpessoais
Abordagem menos objectivante	Processos de negociação	Confirmação /corroboração Questionamento / "enduvidamento" Refutação / contradição
	Actividades dialógicas	(re)prise Reformulação / reparação (auto ou hetero) Expansão da informação Pedido de exemplo Pedido de esclarecimento Introdução de nuances / modalização Reflexão "meta" comunicativa acerca da negociação Abandono do tópico
	Papéis discursivos das imagens	Tópico discursivo Desbloqueador de conversa / estimulador interactivo Factores de coesão e colaboração intergrupais Sinais de bem ou de mal-estar comunicativo Propulsores da intercompreensão
	Produtos da negociação	Desfecho (eufórico ou disfórico) Reposicionamento /relativização de si e do outro Construção co-negociada das imagens Cristalização das imagens iniciais

Quadro 22 - Categorias de análise do imaginário dialógico dos chatantes em acção.

O estudo do imaginário dialógico em acção será realizado através uma análise em duas frentes, como havíamos proposto no capítulo teórico relativo à sua observação. Relembrando, realizaremos uma análise de sequências simultaneamente:

- de carácter *linguístico*, isto é, centrada no *que* é dito e no *como* é dito, com recurso às diferentes línguas de comunicação (análise lexical, semântica e sintáctica, da escolha e mudança de línguas, por exemplo);
- de carácter *discursivo*, isto é, centrada na *organização* das intervenções e no envolvimento discursivo dos sujeitos.

Com o objectivo de realizar esta análise, e agora ao nível das dimensões linguístico-comunicativa e cognitivo-verbal, estudaremos o trabalho dos participantes em linha com recurso às categorias e sub-categorias que designámos para aquelas dimensões (secção 3.2 e 3.3 da parte teórica, respectivamente).

Em relação à componente linguístico-comunicativa, teremos em conta as seguintes categorias de análise:

	Funções gerais	**Funções específias**
Sujeito Aprendente	Cognitivas (relacionadas com a aprendizagem em interacção)	Trampolim cognitivo (verificação de hipóteses, redução de riscos, construção da compreensão)
		Instrumento de apropriação (tradução interlinguística, verificação de sentido, alargamento do repertório verbal)
		Meio de entreajuda colaborativa (solidariedade social, cumplicidade, …)
Sujeito Pessoa	Funções sócio-pedagógicas (relacionadas com a implicação do sujeito e a manutenção da força ilocutória dos seus enunciados)	Expressão de afectividade (pontos de vista, emoções, atitudes, …)
		Afirmação da sua existência e da participação no ritual comunicativo
		Meio de transmissão de saberes não previstos e "extra-excolares"
		Afirmação do "eu" que adere ao projecto comunicativo

Quadro 23 - Funções associadas à emergência de marcas transcódicas (adaptado de SIMON: 1997)

Para uma análise da dimensão cognitivo-verbal que caracteriza os EIP, utilizaremos as categorias que seguem:

Nível de comunicação	**Estratégias de com.-aprendizagem**	**Marcadores discursivos**
Verbais (LM e LEs)	Estratégias linguístico-cognitivas	estrangeirização/aproximação à língua do interlocutor
		simplificação
		tradução
		comparação interlinguística (identificação de semelhanças e diferenças interlinguísticas)
		paráfrase/circunlocução
		"mise en évidence"
	Estratégias discursivas interaccionais	solicitação/fornecimento de elementos não conhecidos
		(pedido de) clarificação/ repetição
		(procura de) aprovação/correcção dos enunciados
		(pedido de) confirmação de auto ou hetero compreensão
		auto/hetero correcção
		(pedido de) mudança de língua
Não-verbais		representação de gestos
		representação de mímica
		uso de sinais gráficos
		uso de maiúsculas
Para-verbais		silêncio (ausência gráfica de intervenções)
		onomatopeias
		representação do riso

Quadro 24 - Estratégias de Comunicação-Aprendizagem em chat romanófono.

5. Conclusão

Se o discurso é o lugar por excelência de manifestação de traços de operações cognitivas dos actores sociais em relação às representações, os chats plurilingues que analisaremos parecem promissores para dar conta do tratamento discursivo situado das representações sobre as línguas, as culturas, os locutores e a situação de comunicação.

O pressuposto, como se poderá concluir do que fomos afirmando, é que a interacção plurilingue romanófona é um lugar privilegiado de observação dessas representações em acção, assim como o trabalho discursivo que as evoca, forma e transforma. Além disso, através dos comportamentos verbais que um trabalho de negociação em torno das imagens deixa ver, a interacção romanófona permite observar as diferentes dimensões que compõem um EIP, nas suas componentes sócio-afectivas, linguístico-comunicativas e cognitivo-verbais que configuram, por sua vez, a intercompreensão. Assim, ao adoptarmos uma análise que é, simultaneamente, linguística e discursiva, recuperadora das várias dimensões que chamámos ao e do nosso *design* e conceptualização teóricos, podemos dar conta da formação e circulação das imagens através das ferramentas linguísticas e de processos cognitivos e, ao mesmo tempo, dos seus papéis e produtos discursivos, moldados *por* e *em* actividades de negociação.

Assim, os critérios de recorte de sequências que adoptámos e as categorias de análise que recolhemos do corpo teórico acerca dos estudos centrados numa abordagem menos objectivante e mais construtivista permitem um estudo combinatório com a vertente plurilingue e intercultural dos nossos chats, ajudando-nos a combinar as diferentes categorias que estabelecemos para cada uma das dimensões que compõem o EIP.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS - *[ENCARNIC] CECILIA: NO TE DIGO NADA LOS QUE VENGAN DESPUÉS A RECUPERA R LOS ARCHIVOS PARA SU INVESTIGACION . . .*

"Sendo o resultado o que se esperava, não deixa de ser espantoso e, mesmo num certo sentido, incompreensível (…). Tudo, mas tudo, não passa de consequência, condição e probabilidade, em parte alguma existe certeza, em parte alguma evidência".
(KERTÉSZ: 2004, 59)

1. Introdução

Nesta secção do nosso trabalho, pretendemos mobilizar as fundações teóricas que fomos convocando na primeira parte deste estudo, mostrando como os conceitos e as teorias que evocámos podem ser rentabilizados, interrogados e reconstruídos quando confrontados com os chats plurilingues romanófonos que analisaremos, que conceptualizámos e apelidámos como Encontros Interculturais Plurilingues (EIP).

Faremos uma análise baseada no princípio que "renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados" (GERALDI: 2004, 603). Não sabemos se pode renunciar a um método preciso, mas sabemos que se pode criar um método eclético através da selecção de modos de fazer de vários, de acordo com os objectivos que designamos e com as questões que nos propomos, senão responder, pelo menos investigar, de forma a “deformar”, por assim dizer, a nossa propensão de procurar um significado, um sentido, uma solução, uma conclusão, à luz de um fazer único e limitador. E falamos de criação talvez de forma abusiva: trata-se, aqui, de analisar as sequências apresentadas no capítulo anterior, misturando, numa alquimia de intuições, de observações, de probabilidades e de evidências, os seus elementos linguísticos, sintácticos, pragmáticos e culturais, cruzando-os e deixando-os revelar as vozes dos seus autores. Adoptaremos uma posição descritivo-analítico-interpretativa, já que, embora esteja sempre presente a nossa voz de investigadores, tentaremos, numa perspectiva émica, fazer ecoar as vozes dos sujeitos, últimos testemunhos e avaliadores das nossas certezas e evidências provisórias.

Assim, se é verdade que o resultado da análise, é já previsto e previsível, porque pré-visto no corpo teórico que mobilizámos (e daí a justificação e a pertinência de o termos convocado), não deixa de ser verdade também que só no momento da escrita, quando as palavras se seguiram e se misturaram as frases para dar voz ao que julgávamos conhecido, encontrámos pontos de obscuridade, outros de relativa penumbra (aparentemente incompreensíveis porque só em parte reconhecíveis à luz dos instrumentos teóricos) e outros

ainda que ofereciam claras pistas de corroboração, de enriquecimento e de questionação das construções teóricas seleccionadas e, já na primeira parte deste trabalho, questionadas e repensadas. Em conformidade com este nosso fazer e pensar, A. Rodrigues afirma que

> "à medida que se procede à análise dos dados, o investigador deve fazer emergir questões, hipóteses explicativas que sirvam de orientação a novas recolhas ou tão só a novas e mais profundas análises dos dados já recolhidos, (...), até à compreensão da globalidade do objecto de estudo seleccionado" (2001, 65).

Ora, se na parte teórica deste estudo repensámos as teorias evocadas à luz dos nossos EIP *on-line*, agora surgem questões que retomam os aspectos particulares das nossas sequências de emergência e negociação das imagens das línguas, dos povos e da situação de comunicação nos EIP.

A análise de cada sequência estrutura-se do seguinte modo:

- descrição da sessão de chat em que ocorreu, fornecendo-se, de acordo com elementos considerados relevantes por Traverso (1999), os participantes e as línguas em presença (incluindo as que, não sendo línguas de comunicação da plataforma, emergem em situação), o enquadramento espacial e temporal, os objectivos que lhe parecem estar subjacentes (por vezes em comunhão com a fase do projecto em que se desenrolam) e as principais temáticas abordadas;
- análise discursiva de cada sequência, tentando identificar os procedimentos de negociação de imagens que ocorrem e relação entre eles, os constituintes do universo dialógico dos chatantes e a forma como esse universo emerge, se constitui, adapta e transforma na interacção, através da análise do comportamento verbal dos sujeitos, com particular incidência na sua dimensão verbal (onde incluímos referências ao uso das diferentes línguas de comunicação) e para- ou não-verbal (onde incluímos a utilização das potencialidades do uso do teclado).

As sequências, como vimos no capítulo anterior, são de natureza e extensão bastante variável (cf. Anexo 1) e ocorrem em diferentes fases da sessão de formação. Além disso, e antes de passarmos à análise, convém relembrar que os chats são bastante permeáveis à constante entrada e saída de interlocutores, facto que, muitas vezes, origina situações só muito dificilmente identificáveis como pertencendo à mesma sessão de chat: ainda assim, preferimos optar por fazer uma única descrição de cada sessão, mesmo quando nela ocorrem ou co-ocorrem múltiplos episódios de análise.

Procederemos, no final da análise individual das sequências, ao preenchimento de três quadros-síntese que darão conta dos elementos temáticos, formais e discursivos dos diferentes episódios, ao nível da intervenção ou sequência despoletadora (cf. Anexo 2), da(s) intervenção(ões) que inicia(m) ou assinala(m) a negociação (cf. Anexo 3) e do corpo da negociação, até ao seu desfecho, implícito ou explícito (cf. Anexo 4). Será da leitura destes quadros, depois de um trabalho de desconstrução das sequências (cf. metodologia de PEPIN: 2000), que tentaremos descobrir eventuais elementos constantes e estruturantes destes

episódios ou, nas palavras de PY, "les correspondances entre les représentations et organisations locales du discours" (2000c, 16), até porque o espaço das manifestações discursivas das representações parece corresponder a uma "forme prototypique générale à géometrie variable" (PY: 2000c, 13), mas fortemente dependente do contexto em que ocorrem. Pensamos ainda que desta análise poderão surgir evidências dos três tipos de estruturação da negociação estudados por R. Bouchard: consensuais, conflituosas (baseadas em "polaridades argumentativas divergentes", 1988, 114) ou imprecisas, sendo estas entendidas como as situações instáveis em que os sujeitos constroem diferentes representações da estruturação em curso e atribuem diferentes significados ao seu próprio discurso, ao discurso do Outro ou ao discurso que constroem juntos (1988, 107). Nestas últimas, e adaptando as palavras deste autor, prevemos que os sujeitos podem não pôr as imagens explicitamente em causa, nem explicitamente tê-las em conta, sendo que cada um as utiliza com objectivos e funções diferentes.

Resumindo, após a análise individual de todas as sequências que recortámos do *corpus*, faremos uma síntese global que pretende esclarecer, como avançámos alguns parágrafos atrás, os nossos espantos e perplexidades, as nossas incompreensões, as nossas frágeis e fortes evidências e as nossas (im)prováveis certezas acerca do papel discursivo das imagens no decorrer de EIP. Tal síntese servirá, ainda, para esclarecer as zonas de opacidade e de transparência deste trabalho, particularmente as que ao corpo teórico acerca da emergência e negociação de representações nesses encontros diz respeito, mas, de forma mais geral, as que remetem para as características mais intrínsecas destes encontros, onde a intercompreensão surge como projecto e produto dialógico – processo também, porque sempre em co-construção –, mediada pelas imagens que circulam, se convocam e se provocam, no duplo sentido que esta palavra encerra (consequência e provocação).

2. Prolegómenos da análise

Num estudo anterior (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2004a), evidenciámos como neste tipo de chats emergiam imagens/representações e estereótipos face às línguas, às culturas, aos interlocutores e à situação de comunicação (numa tripla vertente: uma comunicação que se desenrola através de todo um aparato técnico - computador, ecrã, teclado, servidor, … - , que usa o *chat* enquanto instrumento de interacção e que se desenvolve num cenário de interacção plurilingue romanófona), e considerámos que, enquanto elementos constitutivos do *eu* e enquanto construções sociais, esses componentes eram passíveis de serem negociados na interacção, tornando-se tópicos discursivos. O nosso objectivo era, nessa altura, observar a competência plurilingue em acção destes sujeitos *romanófonos*, nomeadamente ao nível da dimensão sócio-afectiva e, mais especificamente, a emergência de estereótipos e representações linguísticos e culturais, em situação de interacção *on-line*. Ora, como se vê, é este ainda o objectivo que nos move, complexificado e enriquecido pelas análises posteriores que fomos fazendo.

Ainda nesse estudo, verificámos que nem todas as imagens que emergiam na interacção eram posteriormente negociadas, aparecendo no discurso dos chatantes, mais no sentido de se constituírem como peças de mobiliário de um cenário que se constrói colectivamente, do que como objectos de negociação. Neste sentido, reconhecemos que as imagens que emergem no discurso, mais do que âncoras semióticas, apareciam como âncoras afectivas, elementos estimuladores da interacção porque estimuladores de um clima de convivialidade, onde estão já os germes da intercompreensão. Para exemplificar esta asserção, fica a nossa constatação de que, tratando-se de uma conversa que se desenrola em múltiplas línguas, essa diversidade é, de imediato, tomada como tema de conversa, seja pela enunciação das línguas que cada chatante conhece ("*[floquet] en fait, je parle juste français, et je me debrouille pour essayer de comprendre les 3 autres langues :-)*"), seja pela curiosidade em relação às línguas que constituem o seu reportório plurilingue ("*[ElenaT] Sofia che lingue parli ? Leggi, capisci ?*"), seja ainda pela comparação de diferentes itens linguísticos ("*[Jean-PierreC] Tana alla ton doit vouloir dire comment ça va ?*") ou à origem dos diferentes interlocutores ("*[Remy] Colombia di dove sei?*"). Por outro lado, esse carácter plurilingue da interacção passava pela observação do funcionamento das diferentes línguas em presença e pelo seu uso por chatantes que não as têm como LM nem as reconhecem como línguas aprendidas ou dominadas. É este o caso da chatante deusa_das_treva, lusófona, que, embora tenha aprendido Francês, mostra a sua relutância em reconhecer o seu estatuto de língua de comunicação ("*[deusa-das-treva] je ne veut pas parler en frabçais*"), embora se aventure na sua utilização em diferentes chats ("*[deusa-das-treva] alors, nous parlons aussi français... mais le spagnol et l'italien... arghhh*") ou de Mokab que, nunca tendo aprendido, em contexto formal, nem neerlandês, nem italiano, tenta aproximações a estas línguas, com objectivos claramente afectivos que evidenciam as suas atitudes e

motivações face à comunicação plurilingue e as suas representações face ao seu potencial aquisitivo: “*[mokab] Ik ben 24 jaar! Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand!*“ e “*[mokab] Andrea, que passa? parla avec noi? (J'essai d'écrire en italien;)*”.

Serve esta pequena introdução à nossa análise para esclarecer que temos consciência de que muitas outras imagens aparecem nos nossos chats. Sabemos que elas também constituem marcadores sócio-afectivos relevantes numa interacção que se constrói com as contribuições de todos os sujeitos. Sabemos que povoam este chat e que nenhum episódio está, de facto, isento delas, mas não tendo dado origem a episódios de negociação ou não tendo provocado a reacção de outros sujeitos, não foram tomadas como objecto da nossa análise. Fica-nos a suspeita de que essas intervenções constituem aquilo que Py (2004) chamava “representações de referência” e que, sendo mais ou menos consensuais, se assumem como âncoras semióticas e afectivas, facilitadoras da comunicação e da intercompreensão. Na verdade, numa interacção que se desenvolve com as características dos chats, os sujeitos não sentem necessidade de, a cada momento, tematizar as representações que emergem, até porque são elementos subjacentes à compreensibilidade das mensagens, numa comunidade que é linguística e culturalmente próxima. Assim, e como veremos, são sobretudo representações polémicas ou pouco consensuais que provocam episódios de negociação, particularmente quando imagens dos locutores estão presentes.

3. Análise das sequências seleccionadas

Como veremos, é comum intercalarem-se e/ou sucederem-se vários episódios numa sessão, sendo até que, em alguns casos, a mesma intervenção se associa a sequências diferentes. Tal facto é comum à interacção em chat nomeadamente à frequência de "topic-migration" e de "topic decay", além da facilidade dos interlocutores se envolverem em múltiplas conversas e de as abandonarem, de seguida. Na verdade, às vezes, a mesma intervenção pode desencadear sequências diferentes em que podem estar envolvidos os mesmos interlocutores.

Ora, esta constelação e gravitação de tópicos numa sequência provoca a emergência de múltiplas intervenções secundárias/paralelas, onde aparecem outras manifestações sócio-afectivas em relação aos locutores, às línguas e à situação de comunicação, que, como referimos anteriormente, não são depois retomadas no processo de negociação - nestes casos, embora apareçam no discurso, consideramos que pertencem ao domínio de uma abordagem mais objectivante, embora contribuam para criar e caracterizar o cenário comunicativo, como antes aludimos.

3.1 Sessão de chat 10 de Março de 2004, salão de chat amarelo (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”)

Esta sessão desenrola-se ao longo de 130 intervenções, em aproximadamente 20 minutos. Conta com a presença de 15 chatantes que interagem em Português, Francês e Espanhol, com a intervenção pontual do Inglês.

Trata-se da primeira sessão em que os sujeitos lusófonos conseguiram ter acesso aos chats da plataforma (havia um problema de *firewall* que entretanto foi resolvido). Os principais temas abordados foram a vitória do Futebol Clube do Porto, a escolha e votação do tema, encerrados por uma longa sequência de despedida.

S.1 [floquet] argh, je suis paumé

1. [Ana] que dificil ponerse de acuerdo!!menos mal!![154]
2. [Ana] han llegado ya los de Aveiro??
3. [deusa-das-treva] si
4. [Ana] donde estabais??ya teniamos ganad hablar con vosotros!!
5. [deusa-das-treva] ãi sim?

[154] Estão assinalados, a cor azul, as intervenções que considerámos os déclencheurs discursivos, e a vermelho as intervenções que analisámos como início do movimento de negociação.

6. [deusa-das-treva] :)
7. [deusa-das-treva] ainda bem
8. [sweetangel] estamos aqui podem falar conosco
9. [dark-mind] tavamos por ai...
10. [deusa-das-treva] porque nós também temos muita vontade de falar com vocês
11. [catyvi] :)
12. [catyvi] MUIIIIITA!
13. [floquet] argh, je suis paumé
14. [dark-mind] ben moi aussi
15. [dark-mind] :D
16. [deusa-das-treva] tu ne parle pas portuguais?
17. [floquet] Ola, Silvia arrive en force avec ses troupes :-)
18. [floquet] en fait, je parle juste français, et je me debrouille pour essayer de comprendre les 3 autres langues :-)
19. [sweetangel] paumé pouquoi??? va chercher le dictionaire!!!!!!!!!!!11
20. [mokab] attencion à ce que tu dis à propos de Silvia!!! Elle est très sinsible :)
21. [floquet] oui chef :-)
22. [deusa-das-treva] alors, nous parlons aussi français... mais le spagnol et l'italien... arghhh
23. [Ana] qué??
24. [alexie] Salut, chegei. vamos misturar linguas.

Esta sequência desenvolve-se em torno da definição da situação de comunicação, nomeadamente enquanto lugar onde a comunicação plurilingue é possível e desejada (intervenções 4, 8, 10, 12 e 24) e onde é encorajado o uso de todos os repertórios dos sujeitos (17, 18 e 24), apesar das dificuldades de expressão em algumas línguas ("*alors, nous parlons aussi français... mais le spagnol et l'italien... arghhh*", 22). De referir que a intervenção de Floquet (em 13), que assinala problemas de compreensão em Português e em Espanhol, estimula os restantes interlocutores a mudar de língua, passando as intervenções a desenrolar-se em Francês. O mesmo não acontece com a manifestação de problemas de Ana (23), que fica sem resposta, dado que os sujeitos migram para outro tema (visível nas sequências que analisaremos a seguir).

Note-se que a sequência se inicia em espanhol, numa alusão ao que parece ser a definição da situação de comunicação, passando-se a assinalar a chegada do grupo lusófono ("[Ana] *han llegado ya los de Aveiro??*") e a manifestar as predisposições sócio-afectivas favorecedoras da intercompreensão, através da expressão inequívoca de vontade de entrar em interacção com o outro ("[Ana] *donde estabais?? ya teniamos ganad hablar con vosotros!!*", "[catyvi] *:)*", "[catyvi] *MUIIIIITA!*", [sweetangel] *estamos aqui podem falar conosco*", "[deusa-das-treva] *porque nós também temos muita vontade de falar com vocês*"). Essas manifestações de abertura e de disponibilidade face ao encontro intercultural e plurilingue manifestam-se ainda através das intervenções em espanhol de deusa-das-treva (3), do uso de *smileys* para corroborar a emoção e a cumplicidade do encontro (6, 11, 15, 18, 20 e 21), a mudança de língua de Alexie (24), a estabelecer a ponte entre os interlocutores romanófonos e a incentivar a definição da interacção como definitivamente plurilingue, onde a mistura de códigos se evidencia enquanto traço distintivo e definidor de uma situação de comunicação e de uma comunidade que aceita os objectivos do projecto em que está inserida. Podemos ainda dizer que a situação é também percepcionada e negociada enquanto *locus* de aprendizagem - de auto-aprendizagem - em que os sujeitos são encorajados a tomar em mãos a responsabilidade e os instrumentos que favorecerão a sua participação, passando

pelo assumir e desenvolver atitudes de autonomia de aprendentes (veja-se a intervenção de Sweetangel, em 19, "*va chercher le dictionaire!!!!!!!!!!!11*" e a resposta divertida de Floquet, "*oui chef :-)* ", 21).

Sendo a sequência de abertura da sessão, os sujeitos não voltarão a negociar a natureza plurilingue da comunicação, que é tida como garantida e absoluta.

S.2 [rossana] Let's talk about the theme!!!!!

1. [rossana] Let's talk about the theme!!!!!
2. [catyvi] comment tu vas
3. [zimene] Olhem
4. [dark-mind] eu sou o portista da sala :D
5. [Ana] buenos dias a todos!!
6. [floquet] aie quelqu'un qui parle anglais dans ce projet, il vas se faire éjecter :-)
7. [Ana] vale,vale!!

A comunicação é plurilingue, como afirmámos anteriormente, mas a liberdade não é total. Sabendo que estão a participar numa sessão de intercompreensão em LR, os sujeitos funcionam como moderadores/limitadores dos códigos que são admitidos. Assim, na sequência da intervenção de Rossana em Inglês, Floquet relembra o contrato de comunicação e, com certa ironia (o "*aie*" e o *smiley*, em 6), lembra os efeitos da inserção de uma língua não admitida, efeito com uma grande carga social e de ameaça da face, implicada na exclusão. Diga-se, contudo, que essa sanção não está prevista pelos conceptualizadores da plataforma e que a ameaça de Floquet é mais irónica do que real.

Trata-se, portanto, de uma sequência em que se apura o recorte plurilingue da situação, entendida como local de construção e de relações numa comunidade que assume a sua identidade romanófona.

S.3 [rossana] acho interessante o tema da homossexualidade

1. [catyvi] j´votaram todos num tema ?
2. [mokab] Toca a votar! votaram no tma do Euro 2004??????
3. [alexie] nã, há coisas mais importantes
4. [catyvi] tb acho!
5. [catyvi] o euro já é falado todos os dias
6. [mokab] o.k., MAS É PRECISO ESCOLHER UM TEMA, SÓ TEMOS ATÉ SEXTA FEIRA!!!
7. [Ana] claro que si!!aqui estamùos pero estabamos tomandonos un cafe en el bar
8. [SilviaM] Hombre, quién habla de los temas? hay que hablar de ellos, n0?
9. [rossana] acho interessante o tema da homossexualidade
10. [deusa-das-treva] hmm
11. [SilviaM] Bogdana, t'as déjà voté?????
12. [Bogdana] pas encore !
13. [alexie] homosexsualidade? ya não é mau
14. [eddie-tuga] What the hell?...
15. [Bogdana] Je lis les
16. [Bogdana] et toi ?
17. [wei-la] EU MATAVA-ME
18. [wei-la] quem é o bogdana?
19. [sweetangel] tu lis quoi?

20. [SilviaM] Et quel thème tu vas choisir?
21. [zimene] O vera o que é que isso quer dizer, é chines nao é?
22. [wei-la] e a zimene
23. [SilviaM] Não te mates!
24. [wei-la] MAS EU QUERO MATAR-ME
25. [deusa-das-treva] epá.. ja viste a trabalheira que ias dar ao pessoal se te matasses... comprar a urna, arranjar um cantito no cemitério, por aquelas cenas de mármore.. andar a por flores, etc etc etc.. n te mates miúda
26. [Bogdana] je ne sais pas. J'essaie d'abord de les comprendre ! as-tu voté ?
27. [zimene] Tu e as tuas tendencias suicidas
28. [deusa-das-treva] queres comprimidos ou remédio? se quiseres tb se arranja uma semi-automática... hehehe
29. [rossana] és completamente doida!!!
30. [sweetangel] fogo deves estar mm desesperada,não matar-te por tão pouco!!!
31. [catyvi] ou um machado
32. [wei-la] ÃRRANJA AÍ UMA SEMI AUTOMÁTICA
33. [dark-mind] ben, il faut con se taille
34. [wei-la] quanto é que queres por ela

Esta é mais uma sequência da definição da situação de comunicação, nomeadamente do tema a ser debatido ao longo da sessão de intercompreensão de Galanet. Inicia-se as intervenções de Cativy que pretende lançar as bases de discussão para a definição do tema ("*j´votaram todos num tema ?*"). O repto é continuado por Mokab, que incentiva os interlocutores a votar no tema do Euro2004, sugestão que Alexie e Cativy refutam (em 3, 4 e 5). Na sequência de duas novas interpelações para a definição colectiva de uma tema, de Mokab e de SilviaM (em 6 e 8, respectivamente), outra lusófona, Rossana, sugere o tema da homossexualidade (em 9), que provoca contestação de Eddie-Tuga (em Inglês, para mostrar espanto, " *What the hell?...*", em 14) e de Wei-La ("*EU MATAVA-ME*", em 17), mas a aceitação de Alexie ("*homosexsualidade? ya não é mau*", em 13).

Neste trabalho de definição de um importante elemento para o prosseguimento do projecto (a definição do tema do dossier de imprensa), duas conversas surgem: acerca do tema, entre SilviaM e Bogdana, em francês; e acerca da recusa, por parte de Wei-La, do tema da homossexualidade, em português. Esta conversa terá, como se vê, consequências bastante mais extensas no decorrer da interacção (repare-se que quase todos os chatantes lusófonos intervêm para ajudar Wei-La na sua missão suicida!), demonstrando a sua vitalidade como tema de interacção, embora ficcionalizado, ou, como nos parece mais real, devido à ficcionalidade que comporta, como mundo possível. Repare-se que a conversa de SilviaM e de Bogdana, em francês, se interrompe, não se mostrando capaz de prosseguir em paralelo com a avassaladora discussão em torno do suicídio de Wei-La, ficando a questão de Sweetangel ("*tu lis quoi?*", em 19) a Bogdana (que em 15 fizera uma declaração incompleta) por responder, assim como a questão de Bogdana ("*J'essaie d'abord de les comprendre ! as-tu voté ?*", em 26) a SílviaM, interlocutora que tinha despoletado o ciclo de conversação acerca da votação (em 11 e depois em 20).

Mais uma vez se repara como, a par destes dois núcleos de negociação/discussão, os sujeitos vão mobilando o espaço da interacção com manifestações sócio-afectivas em relação aos interlocutores (Wei-La, em 18), às línguas (Zimene, em 21) e à situação de comunicação (particularmente à efabulação e encenação colectiva que ela permite).

O transe em torno da questão do suicídio da chatante e dos meios para o conseguir só termina com a chamada de Dark-Mind à realidade: a necessidade de partir: "*ben, il faut con se taille*" (em 33). Veremos, na discussão da sequência de despedida desta sessão de chat, como se manifesta a realidade plurilingue deste chat.

Diríamos, pois, que a negociação, neste excerto e apelando às categorias de análise expostas no capítulo precedente, se faz em torno do chat como veículo de motivações comunicativas e enquanto lugar de construção de relações interindividuais.

S.4 [SilviaM] Alors, Cédric, ton français?

1. [SilviaM] Alors, Cédric, ton français?
2. [floquet] ha ha, mon français, ça va, par contre, la conversation est un peu rapide là pour le reste

Esta poderá parecer uma sequência insólita: SilviaM sabe qual é a LM de Floquet (francófono) e sabe que, mais do que problemas em francês, ele terá problemas de compreensão em português. Todavia, parece-nos que se trata se uma questão cujo objectivo é "quebrar o gelo" e incentivar a participação do falante francófono, que se tinha apagado na conversação. Este interlocutor compreende os objectivos da questão de SilviaM, respondendo com um riso e explicitando as verdadeiras razões do seu emudecimento: "la conversation est un peu rapide". Estamos, pois, perante o confronto do interlocutor com as contingências do contexto - o facto de ser uma conversação em chat, plurilingue e em LR - e o peso que impõe à participação de alguns chatantes, levando, em último caso, à exclusão.

Assim, não se torna claro se o adjectivo "rápido" aplicado a esta conversação se refere ao carácter plurilingue e ao esforço cognitivo do sujeito em seguir a sua dinâmica romanófona, se às contingências técnicas, num meio em que as intervenções se sucedem freneticamente, sem os interlocutores se fazerem claramente anunciar e sem haver uma distribuição dos interlocutores por temáticas (repare-se que SilviaM se movia entre a conversa da escolha do tema e do suicídio de Wei-La). O comportamento de SilviaM, que não pede esclarecimento quanto ao objecto daquele "rápido", parece ilustrar que não está verdadeiramente interessada nos problemas do seu interlocutor, corroborando a natureza fática da sua questão.

De qualquer forma, esta sequência, apesar de breve, serve para explicitar como os interlocutores se referem à situação de comunicação e às conversas que nela têm lugar, enquanto promotoras de alguma desmotivação e bloqueio comunicativo.

S.5 [deusa-das-treva] pronto.. acabou a festa.....

1. [dark-mind] ben, il faut con se taille
2. [eddie-tuga] Adeus
3. [catyvi] il faut partir!
4. [deusa-das-treva] pronto.. acabou a festa..... querem dar-nos mais trabaho.. ai ai esta exploração infantil!!
5. [alexie] tenho d'ir. aurevoir

6. [catyvi] hasta pronto!!
7. [zimene] Saída Triunfal!
8. [deusa-das-treva] au revoir....adios...
9. [floquet] adios
10. [sweetangel] bye arriverdeci asta la vista ciao adeus adios
11. [rossana] Bye!
12. [wei-la] auf wiedershen
13. [floquet] la police arrive, qu'est-ce qui se passe ?
14. [zimene] you're the weekest link bye!
15. [lil] xauzinho
16. [dark-mind] Hasta siempre :D ...
17. [dark-mind] até breve pessoal
18. [SilviaM] Au revoir...
19. [floquet] au revoir
20. [Ana] ya te vas!!

Nesta sequência de despedida, voltamos a confrontar-nos com as representações dos sujeitos acerca da natureza plurilingue - e não apenas romanófona - da situação de comunicação.

Para anunciar a partida do grupo lusófono, Dark-Mind expõe, em francês, a necessidade de abandonar o chat (em 1). Eddie-Tuga e Lil juntam-se à despedida em português (2 e 15, respectivamente), Cativy em francês e em espanhol (3 e 6), Deusa-das-Treva em português, francês e espanhol (4 e 8), Alexie em português e em francês (5), Zimene em português e em inglês (7 e 14), Floquet em espanhol e em francês (9, 13 e 19), Steetangel em inglês, italiano, espanhol e português (10), Rossana em inglês (11), Wei-La em alemão (12), Dark-Mind em espanhol e em português (16 e 17) - ao que acrescenta um *smiley* de satisfação, SilviaM em francês (18) e Ana em espanhol (20).

De notar que só uma minoria de chatantes (6) opta por modalidades de despedida monolingues. Destes, 3 usam a sua língua de referência na plataforma (Eddie-Tuga e Lil, lusófonos, e Ana, cuja língua de referência é o espanhol), ao passo que os restantes usam outras línguas do seu repertório, não se limitando, como Rossana e Wei-La, às LR.

Esta sequência revela, no nosso entender, a permeabilidade das representações associadas às línguas, vistas como objectos efectivos e através das quais se podem estabelecer laços integrativos e como instrumentos de construção de relações interpessoais, e à situação de comunicação, visto que o uso da diversidade de códigos em presença (e de outros que entretanto são evocados) configura a situação enquanto lugar de motivações para interagir e, consequentemente, enquanto *locus* de construção de relações interpessoais. A este propósito, releia-se a intervenção de Deusa-das-Treva - "*pronto.. acabou a festa....."* (4) - reveladora de como percepcionou este EIP.

3.2 Sessão de chat 10 de Março de 2004, salão de chat vermelho (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”)

Trata-se de um encontro que se desenvolve em 60 intervenções, ao longo de 12 minutos, entre 3 participantes que interagem em Português, Francês e Italiano, adivinhando-se a presença muda de outros dois interlocutores (presença muda porque os *nicknames* são visíveis pelos chatantes activos, que tematizam essa presença, embora aqueles nunca intervenham).

A sessão desenvolve-se em torno de vários temas de circunstância relacionados com a rotina diária e a dificuldade de encontrar outros chatantes na plataforma Galanet (diferentes horários e fusos horários, por exemplo), destacando-se a sequência em análise, relacionada com o "poular".

S.6 [Jean-PierreC] C'est quoi le poular ?

1. [Ana] ça ne dérange pas si je parle en poular
2. [Jean-PierreC] C'est quoi le poular ?
3. [Ana] jc'est ma langue natale
4. [Ana] no la conoces??
5. [Jean-PierreC] Tu peux toujours essayer.
6. [Ana] Alexandre,que lengua hablas TU??
7. [Ana] tana alla ton?
8. [Jean-PierreC] Je crois qu'Alexandre est parti se promener.
9. [Ana] a fami
10. [Jean-PierreC] Tana alla ton doit vouloir dire comment ça va ?
11. [Ana] si,yo tambien lo creo
12. [Ana] très bien!!!
13. [Ana] que fuerte !!
14. [deusa-das-treva] bonne soir

Esta sequência desenvolve-se em torno do *poular*, uma língua de África. Ao mesmo tempo que se envolvem nas referências ao *poular*, língua que Ana define como "língua natal", os chatantes vão fazendo referências a Alexandre, que nunca chega a assumir o seu papel de interlocutor, parecendo optar por uma relação *voyeurista* em relação à comunicação, atitude ironizada em 8 e 11.

Sem outros interlocutores, resta-lhes jogar com os trunfos que têm e, neste caso, o exotismo do *poular* vem preencher o papel de tema de comunicação, estimulado pela manifestação, em espanhol, da surpresa, eventualmente irónica, de Ana: "*no la conoces??*" (4). Assim, a situação aparece aqui percepcionada como *locus* de ensino-aprendizagem de línguas e sobre as línguas. Neste contexto, Jean-PierreC toma voluntariamente o papel de aprendente em relação à nova língua, deixando para Ana o papel de nativa que o deve iniciar na língua desconhecida (5). Essa iniciação é feita de forma bastante ritualizada, sendo também bastante ritualizada a expressão em *poular* que Ana selecciona como "iniciação ao *poular*" (7), equivalente a uma saudação comum, nomeadamente na situação em que se encontram envolvidos.

Jean-PierreC demonstra a sua capacidade de analisar a situação de comunicação que ajudou a definir e consegue traduzir, com recurso a inferência de sentido, a saudação de Ana do *poular* para francês (10). Tal tradução não se faz sem dúvidas, já que o recém-aprendente solicita a confirmação da sua hipótese à também recente professora, que confirma a descoberta (12) e se mostra espantada com as capacidades quase divinatórias do seu pupilo ("*[Ana] que fuerte !!*", em 13). Note-se que Ana, quando assume o seu papel de iniciadora na nova língua, alterna entre *poular* e francês (poderíamos dizer que "didactiza a alternância"); por outro lado, quando se trata de manifestar espanto e admiração (4 e 13), recorre ao espanhol, língua de referência da plataforma, que revela o uso espontâneo e emotivo de que esta língua se reveste para ela, aparecendo como valorizadoras expressivas dos dois enunciados.

Este encantamento em torno do *poular* só é interrompido e eliminado pelo aparecimento de Deusa-das-Treva que, saudando os dois interlocutores (14), se assume como nova interlocutora na conversa, rompendo a cumplicidade, entretanto criada, pelos chatantes e impulsionando a discussão em torno de outros temas.

3.3 Sessão de chat 11 de Março de 2004, salão de chat azul (fase "quebrar o gelo e escolha do tema")

Nesta sessão de chat encontram-se 5 interlocutores (adivinhando-se um mais que não intervém), que escolhem o Português, o Francês e o Espanhol como línguas de comunicação. O encontro conta com 151 intervenções ao longo dos seus 50 minutos e desenvolve-se em torno do atentado de Madrid (ocorrido nesse mesmo dia), particularmente da sua atribuição à ETA ou à Al-Qaeda e, consequentemente, de política espanhola (iminência das eleições em Espanha).

S.7 [S?©verine] vous ne voulez pas nous parler?

1. [S?©verine] Que s'est-il passé avec l'ETA?
2. [AnaC] Nao se sabe se foi a ETA
3. [S?©verine] vous ne voulez pas nous parler?je suis avec Jeanine
4. [S?©verine] Entonces hasta luego! no sois simpàticos
5. [AnaC] Severine et Jeanine le principe dans chat c'est qu'on ne s'adresse à personne
6. en particulier mais à tout le monde en général. Vous devez intervenir sans soucis
7. [AnaC] Severine ne t'en vas pas comme ça
8. [AnaC] Severine e Jeanine nao dizem nada?
9. [AnaC] Les filles vous êtes où?
10. [AnaC] Alô Severine...
11. [JavierT] Severine no está en el chat azul
12. [AnaC] Severine estas no centro de lingua?
13. [AnaC] Severine e Jeanine nous sommes dans la salle 1039 est-ce que vous pouvez passer jusqu'a 16h pour qu'on vous prennent en photo
14. [S?©verine] Pardon AnaC, je suis allée voter
15. [AnaC] Alo Severine
16. [S?©verine] Oui ?

17. [AnaC] Severine est-ce que tu es au centre de langues?
18. [S?©verine] Non
19. [AnaC] Est-ce que tu as compris le principe du chat?
20. [S?©verine] Je ne sais plus trop. Si dans les chats on ne parle pas à qqn en particulier, quelle différence avec les forums, à part la simultanéité.
21. [AnaC] La difference c'est la sinchronie, aujourd'hui malheursement nous pouvons dicuter ensemble sur ce qui se passe en espagne, tu dis ce que tu penses
22. [S?©verine] Nous sommes 2: Jeanine et Séverine mais nous n'avons qu'un ordinateur

Este episódio inicia-se com a questão, em francês, de duas interlocutoras, que partilham o mesmo computador e o mesmo *nickname*, na tentativa de se integrarem na interacção ("*[S?©verine] Que s'est-il passé avec l'ETA?*"). Face a uma resposta de AnaC, em português ("*[AnaC] Nao se sabe se foi a ETA*", em 2), que as duas chatantes não parecem reconhecer como resposta à sua questão (quer porque a resposta foi dada numa língua que não esperavam, quer porque procuravam parceiros hispanófonos), estas explicitam claramente, a sua vontade de encontrarem parceiros de comunicação e de se integrarem na interacção, recorrendo agora ao francês ("*[S?©verine] vous ne voulez pas nous parler?*"). Tal comportamento é interpretado, na intervenção explicativa de AnaC (em 5), como desconhecimento das regras de comunicação em chat, tema que se torna objecto de discussão nesta sequência.

Depois desse *qui pro quo* inicial, em que o silêncio dos interlocutores em relação à presença de S?©verine e de Janine é tomado, por estas, como sinal de antipatia (em 4), já que, depois de várias intervenções, não foram ainda saudadas pelos restantes chatantes (facto aparentemente considerado descortês pelas recém-chegadas), os restantes chatantes tentam, por um lado, explicar como funciona a pragmática de comunicação em chat (em 4, 19 e 21), e, por outro, restabelecer contacto com elas (da intervenção 7 a 13, 15 e 17). De referir que estas repetidas tentativas de recuperar a comunicação com S?©verine e Janine advêm do facto destas se terem despedido imediatamente do chat, logo após a sua intervenção inicial (descobrimos, em 14, que elas se teriam ausentado para votar no tema do dossier de imprensa). Ora, os meios de que se serviram para a despedida abrupta indiciam alguma indignação, senão vejamos: estando os restantes interlocutores (AnaC e JavierT) a comunicar em português e em espanhol, as interlocutoras iniciam a sua participação em francês, para logo anunciarem, em espanhol, a sua partida, motivada pela percepção de que os seus interlocutores não são simpáticos (não as saudaram inicialmente) e não incentivam a sua participação (não as contemplaram com a distribuição da palavra). Neste caso, a mudança de código corresponde a um uso potenciador da expressividade do enunciado espanhol, que corrobora a intenção de abandonar a situação de comunicação.

Percebe-se aqui também a percepção da situação de comunicação como contendo potencial de aprendizagem acerca do próprio instrumento através do qual se desenvolve, facto que leva AnaC a iniciar uma sequência didáctica a propósito dos princípios de uso do chat (em 19). Esta iniciativa leva S?©verine e Janine a exporem as suas percepções acerca das diferenças entre a comunicação em chat e em fórum, compreendo que em ambas há múltiplos destinatários das mensagens, embora o tempo de resposta seja diferente (em 20). Essa redução das diferenças a questões de simultaneidade é corroborada por AnaC ("*La*

difference c'est la sinchronie", em 21), que coloca em destaque o facto de poderem interagir "em directo" sobre os acontecimentos do dia, no caso, os atentados de Madrid. De referir que esta sequência paralela de teor didáctico se desenrola exclusivamente em francês, língua partilhada, potenciando a compreensibilidade e focalizando a reflexão meta-comunicativa. O francês aparece, pois, como instrumento de entreajuda colaborativa, numa situação que, decorrente de diferentes percepções acerca do uso do chat, poderia ser problemática e comprometer o decorrer da interacção. Ao mesmo tempo, pode indiciar, ao nível da existência de uma relação simbólica, a paridade entre os dois interlocutores, na afirmação da participação de ambos no ritual comunicativo e na manutenção da face de ambos.

A sequência termina quase de uma forma cíclica, indiciadora da vontade de esquecer o mal-entendido. Se em 3, o *nickname* S?©verine revela a sua dupla personalidade (ele é Severine e Jeanine), em 22 ele retoma novamente a questão da definição identitária, estando as duas intervenções na mesma língua, o francês, língua de pertença identitária. Neste caso, somos tentadas a afirmar que o uso do francês contribuiu para reparar o mal-estar comunicativo e para retomar o caminho da intercompreensão.

3.4 Sessão de chat 12 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “quebrar o gelo e escolha do tema”)

Trata-se de uma das sessões mais valiosas para a nossa análise, não só porque inclui todas as LR da plataforma, como ainda dá origem ao aparecimento de intervenções em Flamengo, em Alemão e em Catalão.

Desenvolve-se ao longo de mais de 1h40m, sendo visíveis 3 momentos principais: o primeiro, em que estão presentes falantes italianos, claramente desenvolvido em torno de temas gastronómicos; o segundo, que conta com a presença de interlocutores flamengos e catalães, acerca da diversidade linguística e a aprendizagem de línguas; o terceiro, com a presença de uma interlocutora catalã, acerca dos ataques de Madrid do dia anterior e das acções e consequências políticas espanholas. A articulação entre estes momentos é conseguida através de duas interlocutoras lusófonas (Mokab e SilviaM) que se mantêm em linha durante todo o encontro.

No total, a sessão conta com a participação de 13 chatantes, em 706 intervenções.

S.8 [SilviaM] É incrível que os reomanófonos quando se juntam só falam de comida :)

1. [Isadora] Ciao mokab, io non sono mai stata in Portogallo.....tu in Italia?
2. [mokab] Ainda não tive o prazer de estar muito tempo em Itália. É um país que me fascina!! Bella Pasta!
3. [Isadora] Che tipo di pasta ti piace?
4. [mokab] Gosto de todas, especialmente de esparguete!
5. [Isadora] Io cucino molto bene gli spaghetti!!!
6. [SilviaM] Posso ir comer a tua casa Isadora?????
7. [mokab] Tens de me mandar a receita para o meu messangerie.

8. [Isadora] D'accordo, ti piacerà!
9. [SilviaM] Isadora, espera por mim!!!! Vou apanhar o avião!!!!
10. [mokab] Isadora, eu também quero ir!!!
11. [SilviaM] Como se diz avião em italiano?
12. [djose] aereo
13. [djose] si te refieres a avion
14. [Remy] Giusto Djosé!!!!
15. [SilviaM] voglio coger gli aereo!
16. [SilviaM] Quem corrige a minha frase?????? Je je je
17. [Isadora] Cosa vuoi dire con aviao, Silvia?
18. [djose] voglio prendere l'aereo
19. [SilviaM] plane!
20. [djose] silvia no ingles
21. [SilviaM] Gracias! Gracie mille!
22. [SilviaM] Sorry :((
23. [djose] jajjajjajaj
24. [Isadora] comunque, io amo molto anche i dolci, soprattutto col cioccolato
25. [SilviaM] Eu também sou viviada em chocolate.... Sobretudo mousse :P
26. [mokab] Eu também sou muito gulosa, adoro chocolate suiço!
27. [SilviaM] Menu em casa da Isadora: esparguete e mousse de chocolate!!!!!!
28. [CleliaDC] Basta parlare di cibo.. è quasi ora di merenda!!! ;-)
29. [Remy] La mousse al cioccolato la faccio io!!!!
30. [Isadora] Ok, vi invito tutti a casa mia....
31. [SilviaM] Cibo es comida??????
32. [CleliaDC] si,comida
33. [Isadora] cibo è comer
34. [SilviaM] Gracias Remy!!!! Dos kilos de mousse para mim!i
35. [mokab] Isadora, olha que vamos cobrar a promessa!
36. [Remy] Ok Silvia!!!!
37. [SilviaM] Muito obrigado Remy!
38. [Remy] Troppo gentile Silvia!
39. [SilviaM] É incrível que os reomanófonos quando se juntam só falam de comida :)
40. [Isadora] Allora, verrete in Italia ad assaggiare le mie specialità!
41. [mokab] Pois é, os romanófonos são mesmo uns bons garfos! Conhecem a expressão: ser um bom garfo?
42. [CleliaDC] Bueno, participo yo también a esta comida..!
43. [SilviaM] verrete????
44. [SilviaM] O que vais fazer para a comida Clelia?
45. [Isadora] Ho imparato a cucinate pasta e dolci per bisogno di affetto, le ragazze possono comprendermi....ora sono un'ottima cuoca!
46. [SilviaM] Que triste, Isadora!!!!!!
47. [CleliaDC] lo que quereis, sé cocinar muy bien..
48. [SilviaM] Me gustan todas las tapas de españa Clelia... así que puedes hacer lo que te gusta más....
49. [mokab] E comida potuguesa, ninguém tem um pedido?
50. [Isadora] No, SilviaM, ora non è più triste perché ho un ragazzo e lui approfitta volentieri dei miei piatti!!!
51. [SilviaM] A mokab sabe cozinhar, mas a Sílvia não...
52. [djose] Ciao Silvia me voy a comer
53. [CleliaDC] pensaré que cocinar.. ahora tengo que ir :-(
54. [SilviaM] Besos! Buon pranzo
55. [SilviaM] ciao!
56. [djose] un plato polvo y bacalao
57. [mokab] Isadora, ainda bem que não somos só nós a apreciar o teu esparguete! ;)
58. [djose] jajajjaja
59. [Remy] Buon appetito djosé!!!!!!
60. [djose] ciao silvia nos vamos
61. [SilviaM] Venham comer o bacalhau português!!!!!!

62. [mokab] POis é, nós somos bons a cozinhar peixe! Bacalhau assado, cozido, etc.
63. [SilviaM] Ciao! Arrivederci! Adeus.....
64. [SilviaM] OK! AHora lo sabemos! Au revoir donc...
65. [Remy] Ciao djosé,a presto!!
66. [djose] ciao
67. [Isadora] Io odio il baccalà!

Esta sequência desenrola-se em torno do que poderíamos chamar "um menu romanófono", despoletado pela questão de Isadora, italófona, a Mokab, lusófona, acerca das suas visitas a Itália. Da alusão ao país, para a conversa sobre *pasta*, bastou a resposta de Mokab, com mudança de código, de português, para italiano: "*Ainda não tive o prazer de estar muito tempo em Itália. É um país que me fascina!! Bella Pasta!*" (em 2). Podíamos pois afirmar que à mudança de tema, corresponde a mudança de língua e que esta mudança se constitui enquanto potenciadora da referencialidade. Tendo em conta que *pasta* funciona, neste contexto, como hiperónimo de um conjunto de possibilidades, Isadora instiga Mokab a especificar a sua preferência (3). Estando já depois na posse da resposta, dada em 4, Isadora revela os seus dotes culinários (5), facto que provoca a intervenção de Mokab, no sentido de lhe ser facultada a receita, e as intervenções bem-humoradas de SilviaM, "*Posso ir comer a tua casa Isadora?????*" (em 6) e "*Isadora, espera por mim!!!! Vou apanhar o avião!!!!*" (em 9), reveladoras do clima de bem-estar e de cooperação em que estão envolvidas.

Esta última intervenção de SilviaM provoca o impulso de aproximação à língua do Outro: exprimir-se em italiano, para adequar a mensagem ao receptor, aumentado a compreensibilidade, a referencialidade e, acima de tudo, a afectividade inerente à situação. Assim, SilviaM dá início a uma sequência que tem aspectos comuns com as sequências de *repair*, como veremos. Essa sequência paralela inicia-se com a solicitação de uma palavra em italiano ("*Como se diz "avião" em italiano?*", em 11). Na sequência deste pedido, dois dos locutores italiano, Djose e Remy, intervêm para a ajudar: o primeiro oferece o equivalente lexical em italiano (*aereo*) através da mediação do espanhol (*avion*), que serve aqui como elemento securizador já que é percepcionada como língua mais próxima do português (em 12 e 13), e o segundo confirma a ajuda fornecida pelo primeiro ("*Giusto Djosé!!!!*", em 14). Na posse da nova palavra, SilviaM arrisca uma primeira construção em italiano ("*voglio coger gli aereo*", em 15), mas, não se sentindo suficientemente competente naquela língua, solicita a correcção por parte de locutores que se assumam como falantes legitimados para o fazer ("*Quem corrige a minha frase??????*", em 16). Mais uma vez, Djose intervém na correcção da frase ("*voglio prendere l'aereo*"), mostrando o seu comprometimento com a construção da intercompreensão e assumindo o papel de recurso linguístico disponível. É interessante notar que a intervenção que inicia esta sequência de *repair* não parece ter sido completamente compreendida pelos falantes italófonos, já que a palavra "avião", solicitada por SilviaM, causa, por sua vez, a inferência de sentido de Djose ("*si te refieres a avion*", em 13), por comparação com a palavra "avion", e a solicitação de Isadora em torno de um problema lexical ("*Cosa vuoi dire con aviao, Silvia?*", em 17), que é suprimido por SilviaM, em 19, através do recurso ao inglês ("plane"). Neste jogo de *matrioskas*, em que as solicitações e as respostas se encaixam e se originam sequencialmente, o inglês aparece como reparador linguístico e semântico, mas origina um novo "problema": como já tínhamos visto, através da

análise de uma sequência anterior (cf. análise da S2), essa língua aparece, mais uma vez, como elemento proscrito, dando origem à intervenção de Djose, "*silvia no ingles*" (em 20). SilviaM, que compreende o objectivo daquela admoestação, pede desculpa, usando, desta vez, o inglês, com objectivos sócio-afectivos e humorísticos, motivação corroborada pelo uso do *smiley* :(((cf. intervenção 22). A sequência de *repair* é, pois, conduzida até ao sucesso da sua resolução, verificável através de três intervenções bem-humoradas (21, 22 e 23), que sintetizam as características de uso de linguagem nesta situação de comunicação: a emergência de marcas transcódicas (em 21), o uso de *smileys* com a tripla função (claramente relacionadas) de marcar a emoção, de adjuvar na interpretação da mensagem e de preservar a imagem (em 22) e a transposição de onomatopeias da oralidade para a escrita (em 23), como marcadora das emoções do interlocutor.

Resolvido o problema de transporte até casa de Isadora, os interlocutores voltam a empenhar-se, novamente, na definição do "menu romanófono", estimulados pela intervenção de Isadora em 24: "*comunque, io amo molto anche i dolci, soprattutto col cioccolato*". Passamos, pois, à sobremesa, já que as interlocutores se mostram bastante dispostos a prosseguir sobre o tema do chocolate: "*Eu também sou viviada em chocolate.... Sobretudo mousse :P*" (SilviaM, em 25) e "*Eu também sou muito gulosa, adoro chocolate suiço!*" (Mokab, em 26). Repare-se na especificação de Mokab, nesta intervenção, que associa o chocolate à Suiça, um dos mais comuns "prêt-à-user" quando se fala de chocolate, associação que não causa qualquer problema, nem é discutida ou retomada pelos restantes interlocutores.

A compreensão do tema de discussão que está em fase de co-construção, leva SilviaM a sintetizar a conversa ("*Menu em casa da Isadora: esparguete e mousse de chocolate!!!!!!*", em 27) e Remy a voluntariar-se para preparar um destes pratos ("*La mousse al cioccolato la faccio io!!!!*, em 29), obtendo o duplo agradecimento de SilviaM ("*Gracias Remy!!!! Dos kilos de mousse para mim!*", em 34, e "*Muito obrigado Remy!*", em 37), numa mudança de código de carácter afectivo, que parece ser compreendida por Remy, que também agradece ("*Troppo gentile Silvia!*", em 38). Isadora, na qualidade de dona do espaço físico em que se concretizará a refeição, intervém para convidar todos para a sua casa (em 30), facto que leva Mokab a lembrá-la do carácter inquebrável da promessa (em 35). Isadora corrobora o seu convite e, em 40, mantém a "porta aberta", "*Allora, verrete in Italia ad assaggiare le mie specialità!*" (em 40), convite que não é compreendido por SilviaM ("*verrette????*", em 43), mas que fica sem resposta.

Durante esta sequência em torno da sobremesa, um novo problema emerge, desta vez originado pela intervenção, em italiano, de CleliaDC: "*Basta parlare di cibo.. è quasi ora di merena!!! ;-)*", em 28. Face a este enunciado, que contém a palavra opaca "cibo", SilviaM infere o sentido do termo, sugerindo como equivalente semântico o termo português "comida" (*"Cibo es comida??????", em 31*). A confirmação da hipótese de compreensão de SilviaM é feita através de CleliaDC (em 32), causadora do problema, e de Isadora (em 33), outra falante italófona, que se sente linguisticamente competente e comunicativamente motivada para se envolver na resolução do problema. De referir que a confirmação, embora positiva nos dois casos, não resolve completamente a tradução da palavra "cibo", já que as duas italófonas, aprendentes de espanhol, dão como equivalente quer o substantivo "comida", quer o verbo "comer" (termos espanhóis, transparentes para lusófonos).

Resolvido o problema, SilviaM apressa-se a lançar para a discussão a representação que possui acerca da ligação entre romanófonos e o tema da comida (em 39). A sua deixa temática, em português, não produz, todavia, grande eco, já que a interacção segue em torno da ementa e de uma nova cozinheira, CleliaDC, que se mostra disponível para cozinhar ("*Bueno, participo yo también a esta comida..!*", em 42). Apenas Mokab se mostra solidária para prosseguir o tema iniciado pela outra lusófona, corroborando a representação inicial: "*Pois é, os romanófonos são mesmo uns bons garfos!*" (em 41). Como o tema não parece aliciar os restantes intervenientes, é compreensível que a questão por ela colocada ("*Conhecem a expressão: ser um bom garfo?*", em 41) fique sem resposta.

Como anunciámos anteriormente, uma nova chatante candidata-se ao posto de cozinheira. SilviaM esquece o problema de compreensão que tinha relativo ao convite em italiano de Isadora (em 43) e aproveita para se informar sobre as intenções culinárias de Clelia (em 44), que se manifestara em espanhol. Clelia afirma que sabe "*cocinar muy bien..*" (em 47) e, intervindo naquela língua, parece influenciar SilviaM a "encomendar" as "*tapas de españa*" (em 48) e a proceder a mudança de língua (de português em 44, para espanhol em 48), ainda que dirigindo-se à mesma interlocutora, num esforço de adequação referencial e semântica para se referir à gastronomia espanhola, e aumentando o valor sócio-afectivo do seu enunciado.

Paralelamente a esta negociação em torno do menu, SilviaM envolve-se, com Isadora, numa breve sequência sobre a relação entre a necessidade de afecto e a comida, cada uma através do recurso à sua língua de referência: "*Ho imparato a cucinate pasta e dolci per bisogno di affetto, le ragazze possono comprendermi....ora sono un'ottima cuoca!*" (Isadora, em 45). Essa relação é compreendida, por SilviaM, como triste (em 46), mas refutada por Isadora que enuncia as suas vantagens ("*No, SilviaM, ora non è più triste perché ho un ragazzo e lui approfitta volentieri dei miei piatti!!!*", em 50). Esta resposta parece convencer a sua interlocutora, que não se volta a manifestar, encerrando-se, assim, esta temática.

Entretanto, Mokab lança um novo repto: "*E comida potuguesa, ninguém tem um pedido?*" (49). Sentindo-se ameaçada, SilviaM apressa-se a explicitar que não possui competências que lhe permitam cozinhar, delegando esse papel em Mokab (cf. intervenção 51). Restam poucas hipóteses de fazer pedidos porque "a cozinha está a fechar": Djose despede-se, num enunciado que justapõe italiano e espanhol, porque se aproxima a hora de refeição na "vida real" (em 52); CleliaDC despede-se também em espanhol e acrescenta um *smiley* que, ao mostrar a tristeza da partida, também a protege de ser mal-interpretada acerca do abandono da conversa (em 53). Antes porém, de abandonar o chat, Djose ainda tem tempo de se referir à comida portuguesa, num exemplo de hetero-imagem, "*un plato polvo y bacalao*", que leva Mokab a exprimir a sua satisfação perante a "encomenda" gastronómica relativa à sua cultura ("*Isadora, ainda bem que não somos só nós a apreciar o teu esparguete! ;)*", em 57). SilviaM junta-se na manifestação de apreço pela gastronomia portuguesa e interpela todos os chatantes *on-line* a "*comer o bacalhau português!!!!!!!*" (em 61), retomando a hetero-imagem de Djose e assumindo-a como auto-imagem, sendo a representação da ligação da gastronomia portuguesa ao bacalhau novamente reforçada por Mokab, que toma o hipónimo “bacalhau” como exemplo do hiperónimo “peixe” ("*POis é, nós somos bons a cozinhar peixe! Bacalhau assado, cozido, etc.*", em 62), sendo este hino ao

bacalhau interrompido e concluído pela manifestação de desagrado de Isadora, em 67: "lo odio il baccalà!".

A natureza plurilingue da situação de comunicação é, como em outras sequências analisadas, corroborada pela sequência de despedida. Face a este abandono dos chats, por parte destes dois interlocutores, SilviaM despede-se em espanhol e em italiano ("*Besos! Buon pranzo*" e "*ciao!*", em 54 e 55), Remy em italiano ("*Buon appetito djosé!!!!!!*", em 59, e "*Ciao djosé,a presto!!*", em 65), Djose em italiano ("ciao", em 66). Revelador das "mil e uma maneiras" de um despedir romanófono, evidenciam-se as duas intervenções finais de SilviaM (em 63 e 64), que numa justaposição de LR, dá por terminada esta sequência "gourmet", ela própria constituída por um grande conjunto de micro-sequências.

De referir, antes de terminar e para sistematizar, que os sujeitos adoptam comportamentos bastante diferentes no que à gestão da sua competência plurilingue diz respeito: Isadora apenas utiliza o italiano (apenas as palavras "comer" e "avião" aparecem integradas no seu repertório de referência e apenas para solicitar informações ou para confirmar a inferência de SilviaM), mas tem um papel preponderante na encenação e gestão da interacção; Mokab, que parece ter sempre uma associação gastronómica para cada país (a pasta aos italianos, o chocolate aos suíços e o bacalhau aos portugueses!), usa quase exclusivamente o português, mas faz aproximações ao italiano ("*bella pasta!*") baseada em representações que possui dessa língua e de referências culturais a ela associadas e assume um comportamento pedagógico-didáctico quando, por antecipação diligente, se propõe a reparar o eventual problema causado por "ser um bom garfo"; Djose aparece como autoridade que lembra as línguas de comunicação, que intervém na resolução de problemas e que responde às provocações acerca da gastronomia portuguesa, alternando entre espanhol e italiano; Remy é um interlocutor cordial que confirma as intervenções dos restantes, que saúda e elogia, sempre em italiano, a sua língua de referência; SilviaM assume um papel que descreveríamos como "espalha brasas", passando por ela grande responsabilidade nas dinâmicas da interacção: é dela que parte a iniciativa de ficcionar em torno da refeição em casa da Isadora, é ela quem coloca as questões relacionadas com as línguas estrangeiras ("avião", "cibo" e "verrete") que servem de estimuladores interaccionais, é ela quem lança Clelia para a cozinha; Clelia - intervindo ora em italiano, ora em espanhol - assume um papel mais relevante a partir do momento em que se vê destinada a uma função que é socialmente reconhecida pelos restantes interlocutores, embora mantenha sempre uma participação que é por outros estimulada, não tomando a iniciativa de tomada ou gestão da palavra.

Poderíamos, antes de concluir, referir que quase todas as sub-categorias de representações associadas ao objecto língua aparecem nesta sequência (objecto de apropriação, objecto afectivo, objecto de poder, instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas e instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais), servindo para criar e manter um bom clima interaccional. Ao mesmo tempo, a situação de comunicação aparece negociada em termos de veiculo de motivações comunicativas, gerado pelo clima propício à continuidade da interacção, em termos de *locus* de ensino-aprendizagem de línguas, onde os sujeitos podem aprender através da interacção, servindo-se da presença de locutores legítimos para evoluir no seu

repertório romanófono, e como *locus* de construção de relações interpessoais (veja-se a constante questionação, a interlocutores, muitas vezes, precisos, revelador do envolvimento interaccional dos sujeitos).

S.9 [Remy] Chi è rimasto con me?

1. [Remy] Chi è rimasto con me?
2. [SilviaM] Ciao! Arrivederci! Adeus.....
3. [Remy] Silvia,vai via anche tu?
4. [SilviaM] Alors remy, studias????
5. [SilviaM] Remy, o que significa "vai via"?
6. [Remy] Ok anche tu mi raccomando ti aspetto venerdì prossimo...
7. [SilviaM] :)
8. [Remy] Ci lasci...
9. [SilviaM] No me lasci!!!!
10. [Remy] oppure te ne vai dalla chat...
11. [SilviaM] Remy, no capisco che parlas....
12. [Remy] pensavo che chiudevi con la chat e allora...
13. [SilviaM] Pensavas que eu me ia embora do chat?
14. [Remy] Ma sei ancora qui Silvia,non chiudi?
15. [Remy] Possiamo parlare ancora?
16. [SilviaM] Claro! Queres parlare de que?
17. [Remy] Scusa ma devo andare,vado sul forum,ci vediamo venerdì prossimo...
18. [SilviaM] Não vás embora!!!! Viva Juventus!!!!!
19. [Remy] Ciao a tutti, è stato un piacere parlare con voi...
20. [SilviaM] Me piace molto parlare con voi....
21. [mokab] Ciao Remy! Volta sempre!
22. [SilviaM] Adeus!!!!!

lusófona. Esse é novamente resolvido por Remy através de reformulação em italiano ("*pensavo che chiudevi con la chat e allora...*", em 12), que facilita a compreensão SilviaM. Esta, decalcando o enunciado italiano, solicita confirmação da sua inferência: "*Pensavas que eu me ia embora do chat?*" (em 13). Essa confirmação não chega de forma explícita, mas as duas questões de Remy (em 14 e 15), em italiano, comprovam que as intuições dela estavam correctas. Em 16, SilviaM evidencia a sua vontade de manter o canal de comunicação em aberto, procedendo para tal ao empréstimo do verbo "*parlare*", que, mostrando que se situa numa sequência de pergunta-resposta dentro de um contexto preciso, demonstra também a vontade de manter o jogo de códigos linguísticos em presença: cada um utiliza a sua língua e tenta compreender a do seu interlocutor, servindo-se de códigos-outros (a língua do interlocutor, *smileys* e uso expressivo da pontuação) para explicitar intenções e problemas de comunicação.

Todavia, a disponibilidade de Remy parece ser só aparente ou destinada apenas a resolver os problemas de compreensão pendentes. Assim, em 17, ele explicita os motivos que o impelem a deixar a conversação ("*Scusa ma devo andare,vado sul forum*") e retoma a marcação de encontro para "*venerdì prossimo...*". Face a este abandono inusitado, SilviaM faz uso da última arma de persuasão: evoca a equipa futebolística com a qual Remy se tinha identificado numa outra sequência ("*Não vás embora!!!! Viva Juventus!!!!!*", em 18), mostrando que acolhe a auto-representação do seu interlocutor, a aceita e está disposta a abrir um novo tema de negociação. Remy não cai no ardil sedutor e reitera a sua saída, reafirmando o prazer sentido durante aquele encontro virtual ("*Ciao a tutti, è stato un piacere parlare con voi...*", em 19). Mais uma vez, a locutora SilviaM, que parece ter descoberto algumas regras de comunicação em italiano, volta a decalcar as palavras de Remy, um movimento de *prise* descarado ("*Me piace molto parlare con voi....",* em 20), que coloca em evidência o potencial de aquisição linguística desta situação, já que, compreendendo o enunciado do seu interlocutor e a estrutura léxico-sintáctica subjacente, a interlocutora o reformula, adaptando-o às suas necessidades interlocutivas.

A sequência termina com a despedida de Mokab (em 21) e de SilviaM (em 22), que explicitam, de forma efusiva, a vontade de repetir o encontro.

S. 10 [mokab] Podemos fazer uma troca

1. [mokab] Bom, chamo-me Mónica, sou de Aveiro e tenho 24 anos. E tu?
2. [Isadora] Ho 24 anni anch'io
3. [mokab] Vens de onde?
4. [Isadora] Studio lingue qui a cassino da ormai 4/5 anni, ed abito vicino alla mia facoltà, 25 Km circa
5. [mokab] Eu já acabei o meu curso, mas não me passa pela cabeça deixar de estudar! Adoro estudar, sobretudo línguas. E tu?
6. [Isadora] Anch'io amo molto le lingue, soprattutto il francese, e non conosco affatto il portoghese, ma provo a capirti!!! Io compio gli anni il 31 gennaio, e tu?
7. [mokab] Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Portugues e tu ajudas-me a mim no Italiano! Faço 25 anos no dia 30 de Abril!
8. [Isadora] Mokab. ora devo lasciarti, ma spero di parlare ancora con te la prossima volta, magari sulla messagerie.....CIAO BELLA! Ciao a tutti
9. [mokab] Ciao Isadora! Até a próxima!

Esta sequência coloca-nos perante a negociação da situação de comunicação enquanto *locus* de aprendizagem, onde é possível estabelecer contratos pedagógico-didácticos do tipo tandem. Para tal, desde o início da sequência, as duas chatantes estabelecem o compromisso tácito de se exprimirem cada uma na sua língua, compromisso depois oficializado pela intervenção de Mokab, em 7.

Tratando-se de um movimento de aproximação mútuo de ambas as interlocutoras à língua da outra, o diálogo segue padrões ritualizados de pergunta-resposta, facilitadores da compreensão e da expressão, alimentando-se a sequência desta dinâmica bilingue.

As questões são predominantemente acerca da biografia (1, 2, 3, 4, 6 e 7) e da biografia linguística das locutoras, expressa nas suas preferências em matéria de línguas (5 e 6). É precisamente na sequência deste conhecimento mútuo, particularmente do gosto comum pelas línguas, que Isadora explicita a sua afectividade em relação ao francês (língua com carga afectiva), o seu desconhecimento e esforço em torno da compreensão do português (língua com carga cognitiva) (em 6). Mokab, reconhecendo a situação como contendo potencial de aprendizagem colaborativo, propõe a realização do tandem português-italiano, situação que favoreceria o desenvolvimento das competências de comunicação romanófonas das duas interlocutoras.

Esta proposta de tandem fica sem resposta uma vez que Isadora anuncia, em 8, a sua despedida, quer a Mokab, quer aos restantes chatantes *on-line*, deixando em aberto essa e outras discussões, através do recurso, eventualmente, a outros instrumentos de comunicação da plataforma ("*sulla messagerie*"). Mokab despede-se com recurso à formula de despedida de Isadora e expressa o desejo de um reencontro (em 9).

S.11 [mokab] J'adore ce pays! On peut parler en français!

1. [Annalisa] ciao a tutti!
2. [SilviaM] Olá Annalisa!
3. [mokab] Olá Annalisa! De onde vens?
4. [Annalisa] de belgica!
5. [Annalisa] y tu?
6. [SilviaM] Oh eu adora a Bélgica!!!!!!
7. [SilviaM] Sou de Aveiro!
8. [mokab] J'adore ce pays! On peut parler en français!
9. [Annalisa] bien sur!
10. [SilviaM] De que parte da Bélgica es?
11. [Annalisa] de flandre, c'est le nord
12. [SilviaM] Alors, tu parle le flamand?????
13. [mokab] Je viens d'Aveiro, une belle ville portugaise. Tu as déja visité mon pays?
14. [Annalisa] oui
15. [SilviaM] Juste un peu, juste un peu....
16. [SilviaM] Escreve algo em Flamand....
17. [Annalisa] non j ai de la famillen qui habite en algarve
18. [Annalisa] ok!
19. [mokab] ecrit un petit peu en flamand! PLEASE!!!
20. [SilviaM] Escreve flamanego :(Vá lá!!!!!
21. [Annalisa] hallo alles kits?
22. [Annalisa] ik ben 22 jaar. en jij?

23. [SilviaM] Kits para ti também :)))
24. [mokab] Qu'est-ce que ça veut dire?
25. [SilviaM] Ich bin 26 jahre alt
26. [Annalisa] ohlala mais tu réponds en allemand! c'est pas la meme chose hè
27. [mokab] Ik ben 24 jaar! Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand!
28. [Annalisa] parfait!
29. [Annalisa] comment ça se fait? tu as des amis en belgique?
30. [mokab] A sílvia é poliglota: fala alemão, espanhol, frances...
31. [Annalisa] bien!
32. [Annalisa] et très pratique
33. [mokab] Non, je n'ai pas d'amis en Belgique, mais je suis passioné par la langue française et dons par les pays francophones!
34. [SilviaM] Je sais, mais c'est quand-même pareil??? Non?????
35. [Annalisa] non! pas du tout!
36. [SilviaM] Mais c'est proche!!!! Qu'en penses tu????
37. [mokab] J'ai la meme opinion de Sílvia! Je crois qu'il y a beaucoup de ressemblance entre ces deux langues!
38. [Annalisa] oui ça ressemble un peu, mais pas trop!
39. [mokab] C'est un petit comme le français, le portugais, l'espagnol, l'italien: ce sont des langues différentes, mais quand meme très proches et pareilles.
40. [Annalisa] exactement!

Numa altura em que alguns interlocutores se despedem, outros aparecem, dando conta da efervescência participativa dos chats. Neste caso, após a saída do grupo italófono, aparece Annalisa, que vem realimentar o chat.

A sequência agora em análise inicia-se com a saudação de Annalisa, em italiano, a que respondem SilviaM e Mokab, em português (2 e 3, respectivamente). Mokab procura informações acerca da proveniência da sua interlocutora (3), facto que origina o desenvolvimento temático deste episódio, em torno das línguas como objecto de apropriação e da situação de comunicação enquanto lugar em que essa apropriação é possível. Na verdade, depois de tomarem conhecimento do país de origem de Annalisa, SilviaM e Mokab apressam-se a expressar o seu gosto em relação ao país, a primeira com recurso ao português e a segunda em francês, por associação língua-país. Neste sentido, propõe o francês como língua de comunicação ("*On peut parler en français!*", em 8), contrato comunicativo imediatamente aceite por Annalisa ("*bien sur!*", em 9) e que, salvo raras excepções, é mantido até ao final da sequência.

Depois de saber que a nova interlocutora é originária do norte da Bélgica, da Flandres, informação fornecida em 11, as duas lusófonas pressionam Annalisa a expressar-se em flamengo, língua para elas desconhecida, numa associação região-língua novamente assumida e explorada discursivamente ([SilviaM] *Alors, tu parle le flamand?????*, em 12; [SilviaM] *Juste un peu, juste un peu....*, em 15; [mokab] *ecrit un petit peu en flamand! PLEASE!!!*, em 19; e [SilviaM] *Escreve flamanego :(Vá lá!!!!!*, em 20). Assim, acaba por cair, como tópico de comunicação, a origem das duas lusófonas (em 7 e 13) e as visitas de Annalisa a Portugal (14 e 17). As estratégias linguístico-comunicativas para convencer Annalisa são, como se pode ver, bastante diversificadas, passando pelo recurso ao português, ao francês, ao uso expressivo dos recursos do teclado (nomeadamente a pontuação, os *smileys* e as maiúsculas) e até a repetição de incentivo do tipo "claque". De todas estas estratégias, a que parece surtir o melhor efeito é o uso do português: depois das

várias insistências, o regresso de SilviaM à sua língua parece inspirar Annalisa a exprimir-se também na sua língua, abandonando o francês que, entretanto, se tinha estabelecido como língua franca de comunicação.

Annalisa aceita o pedido para iniciar uma conversação em flamengo, conversação esta que, seguindo parâmetros fortemente ritualizados, numa tradicional iniciação à língua estrangeira (através da saudação "*hallo alles kits?*", em 21 e da apresentação seguida de questão "*ik ben 22 jaar. en jij?*", em 22), permite que as interlocutoras compreendam aqueles actos de fala (cf. seq. 6). Esta parece ser uma boa estratégia de Annalisa já que SilviaM compreende quer o cumprimento quer a questão, mostrando-se capaz, primeiro, de usar a palavra flamenga em contexto ("*Kits" para ti também*", em 23) para lhe responder e, depois, de responder em alemão ("*Ich bin 26 jahre alt*", em 25), língua que sente ser mais adequada para a resposta colocada, devido à proximidade das duas línguas. Todavia, a estratégia linguístico-comunicativa usada por Annalisa só funciona parcialmente, já que a outra lusófona, Mokab, faz um pedido de clarificação, em francês, acerca da frase flamenga ("*Qu'est-ce que ça veut dire?*", em 24). Entretanto as dúvidas de Mokab parecem ter-se dissipado, eventualmente pela observação da intervenção de SilviaM, já que, em 27, esta retoma a fórmula para expressar a idade, transformando-a para dar conta da sua realidade ("*Ik ben 24 jaar!*"), voltando, logo de seguida, ao francês, para exprimir a sua satisfação perante o facto de saber já um pouco de flamengo ("*Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand!*"). Ora, de acordo com a posição de locutora que inicia as restantes numa nova língua, Annalisa fornece um estímulo positivo ao já positivo estado de espírito de Mokab ("parfait!"), também em francês, continuando nessa língua para pedir mais esclarecimentos acerca dos seus dotes linguísticos ("*comment ça se fait? tu as des amis en belgique?*", em 29). Mokab responde-lhe argumentando em torno da sua paixão pela língua francesa e pelos países francófonos, o que mais uma vez reduz, simbolicamente, a Bélgica à língua francesa (em 33).

A resposta dada em alemão, por SilviaM, à questão flamenga, origina, por sua vez, uma sequência acerca da proximidade entre línguas, iniciada pela intervenção cautelosa de Annalisa, "*ohlala mais tu réponds en allemand! c'est pas la meme chose hè*" (em 26), que, através do uso das interjeições ("*ohlala*" e "*he*") e das frases exclamativa e negativa, por um lado, acentua a diferença entre o alemão e o flamengo e mostra o perigo de alternâncias códicas como àquela a que SilviaM procedera e, por outro, defende a sua língua da outra, mais poderosa, que é entendida como ameaça. Mokab, interlocutora atenta, intervém para salvar a face da sua colega lusófona, atribuindo o "*deslize*" da mudança de código ao facto de ela ser "poliglota" ("*fala alemão, espanhol, francês…*", em 30). Annalisa reconhece o trunfo de um reportório plurilingue, sobretudo do ponto de vista pragmático (em 31 e 32), mas SilviaM não parece querer esquecer a discussão acerca da proximidade entre o Alemão e o Flamengo, mostrando, em francês e socorrendo-se da extensão da pontuação, que as duas línguas são mais próximas que afastadas ("*mais c'est quand-même pareil??? Non?????*", em 34). Mais uma vez, Annalisa mostra, de forma peremptória (duplamente negativa e em crescendo), o seu desacordo face a essa relação de proximidade ("*non! pas du tout!*", em 35). SilviaM não parece querer abdicar da sua posição defensora do território alemão (língua com a qual se identifica mais) e decide recolocar o mesmo problema (em 36), agora através de

frase afirmativa, iniciada por uma expressão de oposição ("*mais*"), e substituindo o polémico adjectivo "parecido" pelo adjectivo "próximo", que relativiza as semelhanças.

A nova estratégia de argumentação parece dar resultado: Mokab intervém, em 37, no sentido de corroborar a posição da outra lusófona ("*J'ai la même opinion de Sílvia!*") e de opinar acerca das muitas semelhanças entre as duas línguas ("*Je crois qu'il y a beaucoup de ressemblance entre ces deux langues!*"). Face a este bloco de opiniões, relativamente homogéneo, Annalisa acaba por concordar que o alemão e o flamengo são parecidos, "*un peu*", "*mais pas trop*" (38). Todos os elementos de redução do campo de abrangência da representação da proximidade entre as duas línguas que esta interlocutora apresenta servem, antes de mais, para explicitar que ela não se rendeu às provas - aliás bastante vagas, evocadas pelas outras chatantes - , e ainda se mantém no campo da negociação. Na tentativa de encontrar um lugar de mediação, Mokab expande o campo das representações entre as duas línguas germânicas para a área das LR, fornecendo um exemplo que pode ser entendido quer como esclarecimento e expansão da informação, quer como modalização da abrangência da representação em negociação, protectora da face de todas as interlocutoras e das suas pertenças linguísticas demarcadas: "*C'est un petit comme le français, le portugais, l'espagnol, l'italien: ce sont des langues différentes, mais quand meme très proches et pareilles*" (em 39). A sua articulação entre "diferentes", "próximas" e "parecidas", através das expressões "mais" e "quand-même", mostra que os adjectivos empregues para explicar a relação entre o alemão e o flamengo não se excluem mutuamente, mas antes *nuançam* essa relação, complexificando-a. Essa estratégia discursiva de Mokab coloca a discussão no âmbito do projecto de intercompreensão em que participam e, na nossa opinião, influencia Annalisa, em 40, a concordar com ponto de mediação encontrado (isto é, línguas da mesma família têm semelhanças), até porque, enquanto membro de uma comunidade que se formou em torno da familiaridade entre LR, rejeitar esse princípio seria "trair" os propósitos da comunidade de prática e de aprendizagem em que está inserida, colocando a sua face social e de membro em risco.

Um aspecto que gostaríamos de reiterar, finda esta descrição interpretativa da sequência, é a gestão das línguas em contacto: se durante o período de primeiro contacto entre as três locutoras o português e o francês apareciam de forma mais ou menos alternada no discurso das locutoras lusófonas (sendo o flamengo o elemento linguístico "exótico"), quando se inicia a negociação acerca da proximidade interlinguística (alemão-flamengo), o francês assume-se claramente como língua de comunicação, sendo o seu recurso prova de necessidade de encontrar um consenso entre a opinião das chatantes, já que funciona como língua-neutra, língua franca temporária e temporariamente aceite (já que nenhuma das interlocutoras se assume como "falante" nativo), no sentido de aumentar a eficácia comunicativa, reduzir os riscos de ruptura e se constituir enquanto elemento de intercompreensão.

S.12 [EliaC] soy bilingüe

1. [EliaC] Hola!!
2. [EliaC] por fin encuentro a alguien conectado
3. [EliaC] estais??
4. [mokab] Olá Elia! De onde vens?
5. [EliaC] soy de Barcelona y tú?
6. [mokab] Barcelona! Então falas catalão!
7. [mokab] Eu venho de POrtugal!
8. [EliaC] si, tambien
9. [EliaC] soy bilingüe
10. [EliaC] de qué parte de Portugal??
11. [mokab] Je ne suis pas bilingue, mais je peux parler aussi en français
12. [mokab] Venho de Aveiro. Conheces?
13. [EliaC] alors on parle le français si tu veux
14. [EliaC] c´est le nord??
15. [mokab] POur moi c'est la meme chose, mais on peut parler en utilisant toutes le langues!
16. [EliaC] parfait!! perfecto!!
17. [mokab] Sim, é perto do Porto, a terra do Futebol Clube do POrto!
18. [EliaC] comme ça on peut practiquer tous
19. [mokab] Voilá!

A sequência inicia-se com um movimento de aproximação de EliaC em direcção à estudante portuguesa Mokab (nomeadamente através de uma questão na qual pede alargamento da informação dada em 7), mostrando a sua predisposição para se envolver em trocas de risco e para se integrar numa situação de comunicação imprevisível, em que o Português surge como uma das línguas prováveis da interacção. Esta disponibilidade surge reforçada quando, em 16, reage com um "*parfait!! perfecto!!*" à sugestão de Mokab de usar todas as línguas disponíveis, com a finalidade de as praticar em simultâneo (18), reacção motivadora da alternância códica da interlocutora e da sua proposta de reinterpretação da situação de comunicação e dos estatutos e finalidades dos interlocutores, reorientando a interacção para um quadro didáctico (18 e 19).

Esta sequência, apesar de breve, revela as representações dos chatantes em torno do que é ser bilingue e da natureza plurilingue da interacção.

A primeira destas representações, que não chega a ser propriamente alvo de negociação, acerca do bilinguismo, é provocada pela chegada de EliaC, que na sua aproximação às locutoras já ligadas, opta por se expressar em espanhol (1,2,3 e 5). É bastante revelador, nesta sequência, a gestão que Mokab faz dos seus repertórios linguístico-comunicativos: para se referir à sua proveniência em Portugal, usa o português (7, 12, 17), mas usa o francês para se referir ao seu (não) bilinguismo e ao carácter plurilingue da situação (11, 15 e 19). Não obstante esta diferenciação que faz do uso dos dois códigos, declara, em 11, que não é bilingue, remetendo para uma representação de bilinguismo como domínio equivalente de duas línguas, como é, para ela, suposto acontecer com EliaC, proveniente de uma região bilingue (a Catalunha) e, como tal, exposta ao bilinguismo territorial (catalão e espanhol), favorecedor de “input” nas duas línguas (em 6 e nas respostas de EliaC).

Depois desta afirmação do não-bilinguismo de Mokab (porque identificado com *standards* de uso "nativo" de duas línguas, equivalentes e incomunicáveis) e do seu conhecimento do francês, EliaC passa a usar exclusivamente esta língua, após uma intervenção que a coloca como língua de comunicação ("*alors on parle le français si tu veux*", em 13). Assim, se é verdade que as duas locutoras mudam de língua durante a sua conversação, Mokab estabelece tacitamente o princípio de "um tema-uma língua", ao passo que EliaC parece ajustar-se à representação de Mokab acerca do bilinguismo, obedecendo à escolha de língua entretanto negociada nesta sequência, sendo a única excepção a manifestação de agrado, em 16, através do uso da interjeição em francês e espanhol, como que a mostrar que as emoções só se exprimem adequadamente em LM (veremos que na próxima sequência EliaC se afasta deste princípio, mostrando uma participação linguístico-comunicativa bastante mais flexível e complexa).

Depois de definir a situação como plurilingue e de compreender que é uma situação que estimula o uso de todas as línguas (Mokab, em 15), Elia refere-se ao carácter eminentemente útil desta interacção ("comme ça on peut practiquer tous"), sugerindo que entende esta situação como favorecedora de aquisições linguísticas e de prática de comunicação, isto é, como *locus* de ensino-aprendizagem. O "*Voilà!*" de Mokab (em 19) corrobora esta percepção, num processo de confirmação/corroboração que, como veremos, cimentará o bom clima interaccional entre elas, na sequência seguinte.

S.13 [EliaC] me encanta como suena el portugués!![155]

1. [mokab] Bon, nous sommes de la meme age... Tu es étudies?
2. [EliaC] je étudie Filologia Francesa
3. [mokab] Ah! Maintenant je comprends pour quoi tu parles très bien le français. Eu já acabei o meu curso, sou professora de portugues e de frances.
4. [mokab] Se quiseres aprender português, posso-te ajudar!
5. [EliaC] claro que si!!
6. [EliaC] me encanta como suena el portugués!!
7. [mokab] Nunca é tarde de mais para aprender. Eu já acabei o curso, mas não penso deixar de estudar tão cedo!
8. [mokab] POis, o portugues é uma língua multo bella.
9. [SilviaM] Como te suena el portugués? Que te parece màs fuerte?
10. [EliaC] en Paris tenia una amiga brasileña y cuando no nos entendiamos en francés, ella me hablaba en portugués o yo en castellano
11. [SilviaM] Y se comprendian?????
12. [EliaC] siii
13. [mokab] POis, de facto o português e o espnahol são muito próximos!
14. [EliaC] era genial, tenemos muchas palabras muy parecidas
15. [EliaC] como con el italiano
16. [SilviaM] Que bonito! Me encanta como se pueden comprender los idiomas...
17. [mokab] Pensas que o espanhol é tão próximo do portugues como do italiano?
18. [SilviaM] parlate italiano?

[155] Uma análise parcial desta sequência foi apresentada no VIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura em La Habana, entre os dias 5 e 9 de Dezembro de 2004, com o título " 'Me encanta como suena el portugués!!': o projecto Galanet na aproximação à romanofonia" (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006b).

19. [SilviaM] Hablas italiano?
20. [EliaC] yo no hablo italiano, pero lo entiendo todo
21. [SilviaM] Falas espanhol?
22. [SilviaM] Vale!
23. [EliaC] con el portugués de Portugal (luego está el portugués brasileño) es más dificil de entender
24. [SilviaM] Piensas que es muy distinto?
25. [EliaC] el sonido si
26. [SilviaM] Que te parece más facil, el portugués de portugal o de Brasil?
27. [EliaC] es como la diferencia que hay entre los españoles, el de España o los de Latinoamerica
28. [EliaC] es cuestion de acentos
29. [EliaC] el de Brasil más fácil de entender
30. [SilviaM] Vale! Pués.... pero siempre si puede comprender, si haces un pequeño esfuerzo!
31. [SilviaM] Vou falar português contigo, agora :)

Depois da reinterpretação da situação que passa a ser partilhada por todos os chatantes como favorecedora de aquisições e de prática da comunicação plurilingue, como vimos na descrição e análise da sequência anterior, uma outra chatante, SilviaM, junta-se à interacção, entrando no jogo e no investimento na aprendizagem que ela comporta, nomeadamente no que à comunicação plurilingue e à prática simultânea de várias línguas diz respeito.

A sequência inicia-se em torno do percurso académico de Mokab e de EliaC, percurso que em ambos os casos passa pela aprendizagem de línguas. Face ao conhecimento que EliaC diz já possuir do francês por ter estudado Filologia Francesa (em 2) e por intervir nessa língua, Mokab aproveita a ocasião para o certificar (em 3), ao declarar-se competente para tal, já que, como professora de francês, sente vontade de o fazer. Para tal, utiliza um enunciado revelador do bilinguismo que antes afirmou não possuir: usa o francês para certificar as competências de EliaC, ignorando até as incorrecções do seu enunciado, e usa o português para declarar a sua formação nas duas línguas, o que, a par com as intenções do seu enunciado, poderíamos entender como marcas de um bilinguismo com divisão das funções dos dois códigos.

O seu enunciado bilingue, o reconhecimento de que pode ser formadora das duas línguas e de que a sua interlocutora já conhece uma delas, impele-a a oferecer a sua ajuda ao serviço de uma aprendizagem colaborativa, no caso, do português ("*[mokab] Se quiseres aprender português, posso-te ajudar!*", em 4), recorrendo a essa língua. A sua interlocutora mostra-se feliz com a proposta, aceitando-a de imediato (em 5), até porque lhe "*encanta como suena el portugués!!*" (em 6). Neste caso, a mudança de código de Mokab parece ter desencadeado a antecipação e o reconhecimento de necessidades linguísticas em português, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de falar sobre esta língua, objecto, também para si, de natureza afectiva ("*[mokab] POis, o portugues é uma língua multo bella*.", em 8). Ao mesmo tempo, as respostas efusivas de EliaC (em 5 e em 6) incentivam Mokab a prosseguir em português, desta vez para esclarecer que nunca é tarde para aprender línguas quando se tem vontade (em 7).

A conversa passa a desenrolar-se em torno do parentesco linguístico e das características dessa língua a partir do momento em que SilviaM, de forma a integrar-se na discussão, propõe uma focagem nos traços mais fortes do português ("*[SilviaM] Como te*

suena el portugués? Que te parece màs fuerte?", em 9), numa aproximação ao espanhol, que decalca da intervenção anterior de EliaC, no sentido de indicar claramente, qual a destinatária da sua questão. Neste caso, a *reprise* do enunciado da sua interlocutora parece ter uma dupla função: indicar, de forma precisa, a quem se dirige nesta conversa multiparticipantes e colaborar na natureza plurilingue da interacção, quer do ponto de vista sócio-afectivo (o querer usar a língua do Outro), quer do ponto de vista de desenvolvimento do seu repertório linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal (alargando o léxico e as estruturas sintácticas disponíveis e mostrando que compreendeu o enunciado da sua interlocutora).

A evocação de experiências concretas de intercompreensão (10 a 15) serve aos sujeitos para reforçar as imagens que até este momento têm vindo a ser desenhadas: a possibilidade de intercompreensão entre línguas da mesma família ("*[mokab] POis, de facto o português e o espnahol são muito próximos!*", "*[EliaC] era genial, tenemos muchas palabras muy parecidas*", em 13 e 14), em que cada sujeito fala a sua LM e investe na construção de um sentido partilhado, renunciando a uma *língua franca*; o prazer que daí resulta; o português como uma língua "multo bella" (em 8). Assim, é com total convicção que EliaC responde ao espanto de SilviaM (em 9 e 11) que, recém-chegada à interacção, não conhece ainda os pressupostos partilhados, trazendo como argumentos, coadjuvada por Mokab, sua parceira neste itinerário, a proximidade entre as línguas, baseada na partilha de um léxico alargado. De referir que esta discussão bipolarizada em torno do Português e do Espanhol não satisfaz EliaC, que a alarga ao domínio da romanofonia, introduzindo o Italiano (15 e 20).

SilviaM rende-se a esta argumentação e deixa-se deslumbrar pela descoberta (16), abandonando a sua posição céptica inicial e passando a desempenhar um papel fundamental na constante alternância entre trocas com valor comunicativo e metacomunicativo que atrás colocámos em destaque (veja-se como esta chatante, para dar provas da sua competência plurilingue romanófona e para ilustrar a transferabilidade dos conhecimentos dentro de uma família linguística, se envolve num exercício solitário de equivalências sintácticas e semânticas, em 18, 19 e 21). Deste modo, integra-se na comunidade de aprendizagem entretanto constituída por EliaC e por Mokab, adoptando comportamentos linguístico-comunicativos do mesmo tipo e atitudes idênticas face à comunicação romanófona, em particular no que diz respeito ao investimento linguístico que ela exige (30) e à adopção de comportamentos de colaboração e de sustentação dos projectos de aprendizagem dos interlocutores (31). É de SilviaM a responsabilidade pelos momentos onde se reflecte sobre variantes do Português e do Espanhol (24-30) e onde se analisam os efeitos na aprendizagem e na intercompreensão dessas mesmas variantes, assim como é dela a consideração de que a intercompreensão assenta em três pilares (em 30 e 31): o optimismo inicial, o esforço dos interlocutores e a possibilidade de contar com o Outro (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006b).

Para resumir, podemos afirmar, ao contrário da sequência anterior, que este episódio passa a desenrolar-se nas várias LR do projecto e a integrar numerosos momentos de reflexão metacomunicativa (em 10, 13, 14, 23, 30), incidindo, por exemplo, sobre relações tipológicas entre as línguas (de 13 a 19) e sobre variantes do Português (25 e 26, por exemplo) e do Espanhol (27), momentos estes que provocam um real prazer aos sujeitos (em 12, 16 e 31). Esta reflexão metacomunicativa faz-se acompanhar de reflexões constantes

acerca das competências de aprendizagem (30) e de utilização destas línguas (20, 29), no âmbito das quais se fazem considerações sobre quais as línguas e variantes mais fáceis ou difíceis. Assim, por exemplo, EliaC considera que o Português de Portugal é mais difícil de compreender que o Português do Brasil (em 23 e 29), minimizando, contudo, as diferenças a "cuestion de acentos" (28).

S.14 [EliaC] hablas muy bien el español

1. [EliaC] de dónde eres Silvia?
2. [SilviaM] De Portugal, Aveiro!
3. [SilviaM] De onde pensavas que eu era????
4. [EliaC] y mokab también??
5. [mokab] Sim, eu também!
6. [EliaC] hablas muy bien el español
7. [SilviaM] Yo????
8. [SilviaM] Gracias!!!!!!
9. [EliaC] sii
10. [SilviaM] Estudei espanhol no verão.... e falo espanhol com o meu namorado.... ele é alemão!!!
11. [SilviaM] :) Viva a intercompreensão!!!!!
12. [EliaC] buff!! y tambien hablas alemán?...Wie heiBt du?
13. [mokab] Je ne comprends rien d'allemand.
14. [SilviaM] Ich spreche deutsch nicht! Aber... Ich heisse Sílvia Melo.... und du?
15. [EliaC] jejeje...j´ai commencé cet année avec l´alemand et vraiment je l´aime beaucoup
16. [SilviaM] Porque é que gostas de alemão?????

Este episódio de negociação inicia-se, como outros que já analisamos, com solicitação de informações relativas aos interlocutores, evidenciando movimentos de aproximação e de curiosidade em relação ao outro.

Neste caso, a sequência é estimulada pela relação entre a nacionalidade dos interlocutores e as suas competências linguísticas, levando-as as questionar outras modalidades de apropriação linguística (aprendizagem formal e prática informal da língua). Concretizando esta afirmação, podemos dizer que EliaC se mostra surpresa pelo facto de SilviaM, lusófona, possuir uma boa competência de expressão em espanhol (veja-se, em 6, que ela considera essa competência como pertencente ao domínio da expressão oral, não obstante se encontrar em situação de chat!). Espantada mostra-se também SilviaM (em 7, usando o espanhol e extensão da pontuação para exprimir esse assombro), que toma essa hetero-avaliação das suas competências por uma "locutora legítima" como um elogio, agradecendo, novamente em espanhol e com recurso a extensão da pontuação (em 8).

EliaC corrobora a avaliação que fizera, em 9, facto que leva SilviaM a explicitar o contexto em que adquiriu a sua competência em espanhol e em que pratica a língua (em 10, "*Estudei espanhol no verão.... e falo espanhol com o meu namorado... ele é alemão!!!.*"), exprimindo a sua exultação no que respeita à prática da intercompreensão ("*:) Viva a intercompreensão!!!!!*", em 11), através de uso de *smileys* e de extensão da pontuação.

EliaC, associa a nacionalidade do namorado da sua interlocutora ao desenvolvimento de competências de expressão em alemão, assumindo, ao que parece, que se trata de um contexto favorecedor da prática e aquisição dessa língua. Neste sentido, interroga-a acerca

dessas competências, também com algum espanto, manifestado pela interjeição "*buff*", pelas conjunções aditivas "*y*" e "*tambien*", que classificaria a sua interlocutora como trilingue ("*buff!! y tambien hablas alemán?...*", em 12). Partindo, de facto, de que o cenário mais provável corresponde a uma resposta afirmativa, decide mostrar as suas próprias competências ("*Wie heiBt du?*", em 12), reconhecendo, mais tarde, que está numa fase inicial de aprendizagem (em 17). O seu espanto não é todavia alimentado, nem por SilviaM, nem por Mokab, que admitem o seu desconhecimento da língua alemã, ambas com recurso a mudança de língua. SilviaM, explica, numa aproximação à língua germânica, que não fala alemão ("*Ich spreche deutsch nicht!*", em 14) e responde, nessa língua, à questão de EliaC ("*Aber... Ich heisse Sílvia Melo....*", em 14), reencaminhando a mesma questão ("*und du?*", em 14), num comportamento extremamente ritualizado e padronizado de aquisição formal de LE: repare-se que uma e outra conhecem o nome da sua interlocutora, sendo a questão inteiramente ficcional e servindo de motor sócio-afectivo de comunicação, mantendo o canal em aberto (estaremos perante uma "função fática" do recurso à LE?). Mokab, por seu lado, explica em francês que não possui qualquer conhecimento de alemão.

O riso de EliaC, em 15, fica algo opaco, na sequência do que fomos expondo: ou, face à investida em alemão de SilviaM ela decide expor o seu papel de iniciante naquela língua, protegendo a face, ou, aumentando o laço afectivo que aquela língua criou entre as duas interlocutoras, evidencia a intenção de continuar com a aprendizagem dessa língua, motivada por factores afectivos ("*vraiment je l´aime beaucoup*", em 15).

É interessante verificar, como já temos feito, que a mudança de língua de Mokab (de português, em 5, para francês, em 13) influencia a mudança de língua de EliaC (do espanhol inicial, para francês, em 15), evidenciando a sua vontade de se adaptar ao quadro linguístico da interacção, quadro linguístico mutante e em constante transfiguração.

À afirmação do amor de EliaC pela língua alemã, SilviaM responde com uma questão de curiosidade, através do português e reiterando o assombro verbalizado com a extensão da pontuação ("*Porque é que gostas de alemão?????*", em 16). A intenção desta questão é também bastante opaca, não ficando claro se SilviaM não gosta dessa língua, ou se, face a representações contrárias dessa língua veiculadas por outros sujeitos e noutros contextos, ela responde com espanto à afirmação, considerada excepcional, de EliaC. Esta dúvida fica por esclarecer porque o aparecimento de um outro interlocutor - Andreag - vem terminar a sequência.

S.15 [Andreag] soy italiano

1. [EliaC] Hola Andrea!!
2. [Andreag] soy italiano
3. [SilviaM] De onde eres Andrea?
4. [SilviaM] De Cassino?
5. [mokab] Estamos a trabalhar no projecto Galanet!
6. [SilviaM] Roma?
7. [EliaC] Italiano?? que bien!!
8. [SilviaM] Firenze?
9. [Andreag] no, livorno
10. [SilviaM] Paralte italino con Andrea....

11. [mokab] Fernando Couto? Rui Costa?
12. [SilviaM] Dove stai Livorno?
13. [Andreag] sono giocatori di football
14. [EliaC] eso, dónde está??
15. [Andreag] livorno està in toscana
16. [SilviaM] No Parma?
17. [SilviaM] No Inter de Milão?????
18. [mokab] Ah!!! Jogas no San Siro?
19. [SilviaM] Alora.... que tema escolheram para o Galanet?
20. [Andreag] san siro està a Milano io soy cerca de Firenze: 70 km
21. [mokab] Eu sei! Pensas vir jogar no EURO 2004?

Esta sequência, ao contrário, das outras, centra-se nos locutores, particularmente em características baseadas em competências, focalizando-se nas competências futebolísticas dos italianos, ou, para ser mais correcta, centra-se na associação da Itália ao futebol, aparecendo este como lugar de mediação, como antes tínhamos visto para as referências gastronómicas. Ao mesmo tempo, revela-se uma grande vontade de conhecer melhor este interlocutor e tenta-se negociar a natureza plurilingue da interacção, através da incitação ao uso das línguas de referência.

A sequência inicia-se com a entrada de Andreag e com a apresentação da sua nacionalidade (em 2). A partir daí, SilviaM empenha-se na descoberta da cidade de proveniência, tentando fazer o seu interlocutor expandir a informação inicial (3, 4, 6 e 8), com recurso a italiano e a espanhol, até que Andreag indica que provém de Livorno (9). Por seu turno, EliaC não consegue esconder o seu júbilo face ao surgimento deste interlocutor italófono ("*Italiano?? que bien!!*", em 7), mostrando a sua disponibilidade para entrar em interacção com ele. Mokab, envolvida na situação de comunicação e nos objectivos do projecto, lembra, ainda que vagamente, o interlocutor recém-chegado do trabalho que está a decorrer no âmbito do projecto Galanet (em 5). Estes diferentes comportamentos das chatantes face ao surgimento de um novo interlocutor parecem ilustrar, como pensamos, diferentes representações face à situação de comunicação: lugar de construção de relações interpessoais (para SilviaM), veículo de pulsões comunicativas em determinada língua ou com interlocutores precisos (para EliaC) e *locus* de ensino-aprendizagem (para Mokab). A sequência desenvolve-se neste tripla polarização.

Assim, SilviaM pretende descobrir onde fica Livorno (em 12), dirigindo-se ao seu interlocutor em italiano, seguindo o contrato linguístico que tinha tentado estabelecer em 10 ("*parlate italiano con Andrea…*"); nessa missão, é coadjuvada por EliaC que, em 14, reformula a questão de SilviaM, em espanhol, solidarizando-se com o seu problema, neste caso, de tipo simbólico-cultural. Mokab esforça-se em mostrar que conhece referências à cultura italiana, evocando o nome de vários jogadores portugueses integrados em equipas italianas (em 11), referências que são correctamente identificadas por Andreag, em italiano, língua que tinha ascendido publicamente a língua de comunicação ("*sono giocatori di footbal*l", em 13), maugrado os objectivos plurilingues associados ao projecto.

Esta conversa sobre futebol arrasta SilviaM que, em 16 e 17, arrisca a afiliação futebolística dos jogadores evocados. Mokab, completamente empenhada na continuidade deste tema e não tendo talvez compreendido que Andreag se referia aos jogadores evocados

e não a si mesmo (em 13), lança a questão acerca do estádio no qual joga Andreag, sugerindo "San Siro" (em 18), expandindo o universo futebolístico e dando provas de uma cultura alargada nessa área. Andreag, compreendendo o comentário português de Mokab, apressa-se a explicar que essa inferência não é muito correcta do ponto de vista geográfico e esclarece-a acerca das distâncias entre Milão (proveniência do San Siro) e Florença (seu lugar de origem), em 21. Mokab não se deixa abater pela correcção, dando provas da intenção lúdica do seu enunciado anterior e continuando com o registo humorístico ("*Eu sei! Pensas vir jogar no EURO 2004?*", em 24), que não é continuado por Andreag, que abandona esta discussão futebolística.

S.16 [EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu

1. [mokab] Elia, diz alguma coisa ao italiano? mas em catalão!
2. [EliaC] si voleu puc parlar en català perque el italià tampoc ho he estudiat
3. [SilviaM] parla catalá....
4. [Andreag] tu puedes parlar en espanol
5. [SilviaM] NOOO: kiero catalá....
6. [EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu,
7. [mokab] Catalá no lo sei!
8. [SilviaM] io volgueu catalá...
9. [EliaC] yo hablo lo que vosotros querais
10. [SilviaM] Oppps.... mi ctalán es un atentado al catalan de verdad....
11. [EliaC] llavors, Silvia tu has estudiat català?
12. [SilviaM] Penso que cada um deve falar o que quer... Eu falo português...
13. [SilviaM] no, nunc.... Pero hecho trabajos de comprensión del catalan....
14. [EliaC] mokab, el català es una llengua molt facil d´entendre, no et preocupis segur que ho entens tot
15. [Andreag] no, yo sè un poquito de espanol
16. [SilviaM] Se puede comprender muy muy bien.... que idioma encantador, chica!!!!
17. [mokab] Eu sei que o catalão é fácil de compreender, mas já não posso dizer o mesmo da expressão!
18. [EliaC] m´en alegro que t´agradi, normalment la gent que ve a Catalunya no vol apendre el català...i és una llastima
19. [SilviaM] Yo he visitado Barcelona pero toda la jente me hablaba en Español...
20. [SilviaM] No esta mal, pienso que querin que los comprendiera...
21. [mokab] Quand j'ai été à Paris tout le monde me parlait en Anglais! C'est bizarre!
22. [EliaC] sobretot si es Barcelona ciutat, però depend per on vaigis de Catalunya la gent només sap parlar català o parla molt malament el castellà
23. [SilviaM] Me encantaria poder hablar catalan...
24. [EliaC] a mi m´agraderia parlar portugues i italia...
25. [mokab] Et le français, ça ne te plait pas?
26. [SilviaM] Vamos hacer un tandem: yo ensegno el portugués...
27. [EliaC] la veritat que quan comences a estudiar idiomas no pots parar..o almenys això em passa a mi
28. [SilviaM] Eu tambem sou assim! é o feitiço das línguas...
29. [EliaC] feitiço??
30. [SilviaM] hechizo
31. [SilviaM] se escribe así?
32. [EliaC] jajaja...es verdad
33. [mokab] E das culturas, pois penso que é impossível estudar uma língua sem estudar também a sua cultura!
34. [EliaC] si, muy bien
35. [SilviaM] Yupppiiiiiiiii!

36. [SilviaM] Algunas palabras las escribo como me suenan....
37. [mokab] Andrea, que passa? parla avec noi? (J'essai d'écrire en italien;)
38. [SilviaM] Andrea.... vuelve!
39. [Andreag] Barcelona...yo no he nunca hecho un viaje a barcelona, pero sè que es encantador
40. [EliaC] es lo bueno del castellano es eso, que lo escribes casi todo según se pronuncia
41. [SilviaM] Si, con todo Gaudi... Y las Ramblas???? Uauuuu....
42. [mokab] Eu também nunca fui a Barcelona, podíamos combinar!
43. [EliaC] teneis que venir a Barcelona este verano
44. [EliaC] es el año del Forum 2004!!!
45. [SilviaM] Yo voy a Barcelona el Julio....
46. [EliaC] va a ser genial!!
47. [mokab] Ok, está combinado!
48. [Andreag] excusez moi...comme je etudie l'espagnol de 2 mois, je ne sais pas parler bien. Je m'excuse
49. [EliaC] claro que si, podriamos hacer un intercambio o algo así..
50. [SilviaM] Tu parles déjà très bien!!!!!
51. [EliaC] que va Andrea, mientras entiendas lo que escribo ya está muy bien, si hay algo que no, dimelo, vale??
52. [mokab] Claro!
53. [Andreag] ciao a tutti!
54. [SilviaM] Bom, vou voltar ao Português!
55. [mokab] Ciao!
56. [EliaC] ciaoo
57. [EliaC] salut!!
58. [EliaC] adeu!

Reparando que EliaC se tem manifestado em espanhol, como vimos na sequência anterior, sendo de Barcelona e competente em catalão, Mokab instiga-a a dirigir-se nesta língua ao sujeito italófono (em 1), mostrando que não se esqueceu dos objectivos subjacentes ao projecto em que estão todos a participar. A resposta de EliaC a esta interpelação, que não parece ter sido completamente entendida, é bastante interessante, sobretudo porque em catalão: não tendo aprendido italiano, não poderá interagir nessa língua, pelo que, se for do agrado dos seus interlocutores, poderá interagir em catalão ("*si voleu puc parlar en català perque el italià tampoc ho he estudiat*", em 2). Neste caso, "dizer" é mesmo "fazer" porque, ao anunciar a mudança de código, ela muda já de língua. Esta mudança instiga, quase automaticamente, a abertura da sequência acerca do catalão, que é objectivado enquanto tema de discussão e de negociação, sobretudo quando SilviaM, em 3, corrobora o pedido de Mokab (em 1), fazendo aproximações ao catalão, baseada, ao que nos parece, nas suas representações dessa língua e no enunciado prévio de EliaC, que continha o vocabulário que retomou.

Face a esta entrada, em peso, de manifestações em favor do uso do catalão, Andreag, italófono, lembra EliaC de que pode continuar a "*parlar en espanol*" (em 4), enunciado que evidencia marcas transcódicas, não ficando claro se utiliza o "parlar" por referência ao uso que as duas interlocutoras anteriores fizeram do catalão, explicitando a destinatária da sua intervenção, ou se esse termo emerge como marca do "parlare" da sua língua de referência, aumentando a referencialidade do enunciado. Independentemente de qual a intencionalidade, SilviaM manifesta-se, de forma peremptória ("*NOOO*", em 5) a favor do uso do catalão, fazendo-o num enunciado transcódico, entre espanhol e catalão ("*kiero catalá…*", em 5), que parece ser, neste caso, um enunciado bilingue indesejado, fruto de

insuficientes instrumentos linguísticos, já que, na primeira oportunidade, aproveita para o reformular, aproximando-o exclusivamente do catalão, por *reprise* da intervenção de EliaC: ao "*jo parlo el que vosaltres volgueu*" (em 6), responde com um "*io volgueu catalá…*" (8), como se o uso exclusivo do catalão aumentasse a possibilidade de este se tornar língua de comunicação. Ora, posteriormente, em 10, reconhece que não possui competências de expressão suficientes em catalão, introduzida pela interjeição "*Oppps*" reveladora de um quase pedido de desculpas de quem reconhece que o uso que faz dessa língua se reveste de marcas pessoais ("*mi ctalán*") e não de um conhecimento do "*catalan de verdad.…*".

Face à manifestação verbal de Mokab sobre a sua incompetência nessa língua ("*Catalá no lo sei!*", em 7), com recurso a um enunciado que evidencia marcas de três dos códigos romanófonos em presença (catalão, espanhol e português), EliaC decide reformular a sua intervenção anterior, com recurso a tradução para espanhol, "*yo hablo lo que vosotros querais*" (em 9), provando a sua competência nas duas línguas e a capacidade de proceder a ajustamentos no seu uso pragmático de ambas, e indiciando o quadro linguístico participativo que utilizará ao longo deste episódio.

As intervenções que até aqui fomos comentando, em torno da negociação das línguas de comunicação, servem como introdução a dois momentos negociativos: um em torno do catalão enquanto objecto sócio-afectivo e de apreensão, e outro em torno da natureza plurilingue da situação ("*Penso que cada um deve falar o que quer…*", em 12), que passa pela apresentação e discussão dos repertórios e dos projectos linguísticos dos chatantes. Vejamos, de seguida, como se desenvolvem e se articulam os dois momentos.

Depois de SilviaM, em 10, ter anunciado que o seu catalão era um “atentado”, EliaC parece querer apagar essa má imagem e questiona-a, em catalão, sobre a sua aprendizagem dessa língua, como que a sugerir que o facto de o ter aprendido funcionaria como certificação das competências que nega. Assim, em 13, SilviaM esclarece de onde lhe chegaram os seus conhecimentos: da realização de actividades de compreensão. Ora, tal resposta leva-nos a indiciar que, pelo menos do ponto de vista desta interlocutora, as actividades de compreensão têm resultados quer na competência de compreensão, quer na competência de expressão, como aparecia mencionado na parte teórica deste trabalho (na secção 3.3.4). Este esclarecimento chega-nos de um enunciado onde se evidenciam marcas transcódicas do catalão e do espanhol, sendo, no entanto, difícil de assegurar de onde provém a produção do "*nunc*". Na nossa opinião, sendo que a interlocutora afirma conhecer o espanhol e do esforço de compreensão e atenção activa que presta aos enunciados de EliaC, a sua proposta parece advir da tomada do termo espanhol "nunca" e sua adaptação para "nunc", por comparação com outros termos do catalão, como " *puc*" e "tampoc" (em 2), e do facto de perceber as terminações lexicais como consonânticas (por exemplo, "*estudiat*", "*vosaltres*", "*llavors*", para além dos dois exemplos anteriores).

A negociação acerca do catalão enquanto objecto de apropriação segue-se em torno da facilidade com que essa língua se pode compreender, "evidência" avançada por EliaC (auto-representação), "*el català es una llengua molt facil d'entendre*" (em 14), como resposta à intervenção de Mokab, em 7. Desta facilidade adviria o facto de Mokab compreender quase tudo. Esta passagem de uma generalização (o catalão é fácil de compreender) para uma individualização (Mokab pode compreender quase tudo), leva a que esta expanda os

argumentos acerca da suposta facilidade do catalão: facilidade de compreensão, mas dificuldade de transpor essa facilidade para a expressão (em 17). Tal argumento parece entrar em contradição com o que SilviaM tinha anunciado anteriormente - a transferabilidade da capacidade de compreensão para a capacidade de produção - o que parece revelar que as duas interlocutoras lusófonas possuem diferentes representações acerca das competências de compreensão e de expressão, das dinâmicas entre elas e do papel da proximidade linguística na comunicação.

A intervenção de SilviaM, em 16, estabelece a ponte entre o catalão como língua de apropriação ("*Se puede comprender muy muy bien*") e como objecto afectivo ("*que idioma encantador, chica!!!!*"), evidenciando que, para esta interlocutora, uma língua fácil é uma língua bonita. Tal relação parece ser corroborada pelo enunciado de EliaC, em 18 - "*m´en alegro que t´agradi, normalment la gent que ve a Catalunya no vol apendre el català...i és una llastima*" - que coloca em evidência a relação entre o "agrado" de uma língua e a sua aprendizagem, explicando que, se na Catalunha as pessoas não querem aprender catalão, é pelo facto de não a considerarem atraente, do ponto de vista da sua beleza. Assim, a "llastima" que EliaC atribui a esse facto é corroborada por SilviaM que, baseada nas suas experiências e a elas atribuindo o papel de prova factual, afirma "*yo he visitado Barcelona pero toda la jente me hablaba en Español…*" (em 19), acrescentando, de imediato, que não se tratava de uma atitude errada ou hostil, mas, pelo contrário, se baseava na necessidade de serem compreendidos, atribuindo ao espanhol o estatuto de língua franca na região (em 20). EliaC aproveita esta deixa para generalizar um pouco mais: o que se passa a nível linguístico em Barcelona não se observa na generalidade da Catalunha, onde o bilinguismo territorial e individual é por si percepcionado como deficiente, quiçás ameaçador - "*la gent només sap parlar catalá" e "parla molt malament el castellà*" (em 22).

Estas evocações de experiências de contacto intercultural e plurilingue levam Mokab a expandir a informação subjacente ao enunciado da sua parceira lusófona: o facto de que as pessoas de determinada região assumam que a sua língua não é suficientemente compreendida, optando pelo uso de uma língua franca. Todavia, o seu exemplo é bastante diferente ao nível sociolinguístico, por não evocar uma situação de diglossia ("*[mokab] Quand j'ai été à Paris tout le monde me parlait en Anglais! C'est bizarre!*", em 21). Estamos, portanto, no registo da confirmação/corroboração das representações, em que os chatantes expandem informação, exemplificam e dão provas concretas, evocam as suas experiências, lugares de mediação irrefutáveis, mas impossíveis de serem postos à prova pelo conjunto de chatantes. Nem seria necessário, porque o acordo inicial prova que se movem no mesmo registo.

Repare-se que, neste momento, SilviaM já abandonou a sua posição mais radical inicial, não tentando exprimir-se em catalão e usando a língua que melhor parece exprimir a realidade que observou e em que se afirmou competente, o espanhol. Ao mesmo tempo, o uso desta língua é solidário com a intervenção de Andreag que, em 15, deixou claro que não sabia catalão, mas um pouco de espanhol. Todavia, face ao desabafo de EliaC de que o Catalão já não é falado em toda a Catalunha, como vimos em 22, SilviaM manifesta o seu desejo de aprender catalão (em 23), fazendo-o em espanhol. Esta verbalização impele os restantes interlocutores a explicitarem os seus projectos e competências linguísticos e as suas representações acerca do uso que fazem dos seus repertórios plurilingues. Deste modo,

EliaC, em 24, explica que gostaria de saber português e italiano, o que induz Mokab a perguntar-lhe, sobre o seu gosto pelo francês, nessa língua, questão que fica sem resposta, dado que a proposta de SilviaM de estabelecerem um tandem (em 26) parece muito mais atraente e dada a desenvolvimentos. Por este motivo, EliaC explicita, por generalização, que aprender línguas é uma paixão que fica para o resto da vida, interminável, aproveitando, depois, para especificar que é esse o seu caso, restringindo a abrangência da representação inicial. Todavia, SilviaM e Mokab intervêm, em português, para suportar a opinião de EliaC, restabelecendo o valor generalizável da sua representação: em 28 SilviaM atribui um significado sobrenatural à atracção pelas línguas e em 33 Mokab atribui o mesmo significado à atracção pelas culturas, evidenciando o carácter inseparável de língua e cultura. No intervalo, e para se compreender a posição de SilviaM acerca deste tema, ainda dá tempo para esclarecer o significado de "feitiço", desenvolvendo-se uma sequência de *repair*.

O enunciado que origina o problema de opacidade lexical é da responsabilidade de SilviaM (em 28). EliaC, em 29, através da reprodução do termo português seguido da repetição do sinal de interrogação, assinala o problema linguístico-comunicativo, que é corrigido pela interlocutora que o originou, através do recurso à tradução, em 30 ("*hechizo*"). Todavia, este esclarecimento coloca-a, de imediato, ante o problema de saber se a sua tradução se fez sem erros de ortografia ("*se escribe así?*", em 31), o que a impede de perceber que a sua interlocutora compreendeu já a sua posição e concorda com ela (em 32). EliaC compreende que a situação de comunicação em que está a participar é também uma situação de aprendizagem à qual pode trazer o seu contributo de falante mais competente em espanhol e, em 34, oferece o seu feedback positivo à solicitação de confirmação de SilviaM, que se mostra radiante diante da validade da sua proposta de tradução (em 35), numa intervenção que dá por finalizado o ciclo de explicitação e resolução do problema entretanto aparecido.

Este episódio de *repair* situa-se entre dois episódios de negociação de representações. Se por um lado, surge na sequência da discussão acerca do feitiço das línguas, objectos de apropriação e afectivos, acaba por originar a emergência de outra sequência, desta vez sobre a ortografia do espanhol. SilviaM avança a hipótese que a sua correcta realização escrita de "hechizo" se deve ao facto de se aproximar da sua produção sonora (em 36 afirma "*Algunas palabras las escribo como me suenan…*"), opinião acolhida e reformulada por EliaC, em 40: "*es lo bueno del castellano es eso, que lo escribes casi todo según se pronuncia*". SilviaM parece aceitar esta conclusão e o tema é esquecido por parecer consensual. Daqui vemos que a negociação das imagens do catalão causou um problema cuja resolução vai estimular a emergência de novas representações, agora do espanhol, evidenciando a relação entre a emergência de problemas e a negociação de imagens, que tínhamos avançado noutras alturas.

Note-se agora que, entretanto, Andreag parece ter abandonado a conversa e ter adoptado uma posição *voyeurista* em relação ao diálogo que se está a desenrolar, posição que, como vimos no capítulo teórico alusivo aos chats, não costuma ser bem aceite pelos restantes interlocutores. Na sequência desse reposicionamento de Andreag, Mokab relembra-o da necessidade de voltar a integrar-se na conversa: "*Andrea, que passa? parla avec noi? (J'essai d'écrire en italien;)*" (em 37). Esta intervenção de Mokab dá-nos múltiplas pistas de

reflexão, mostrando a interdependência entre o contexto da interacção e as intervenções que nela se desenrolam: não conhecendo o motivo que levou o interlocutor italófono a silenciar-se, devido à ausência do canal visual, a locutora lusófona pede esclarecimentos, numa aproximação ao espanhol, acerca do eventual problema, e solicita o seu regresso ao espaço de interacção, através da tentativa, imediatamente reconhecida em francês, de se exprimir em italiano. O seu enunciado plurilingue parece apontar para o facto da chatante percepcionar como sendo por razões de dificuldade linguístico-comunicativa que Andreag se afastou e de mostrar que está disposta, através do seu esforço pessoal e do uso solidário de todo o seu repertório linguistico-comunicativo e cognitivo-verbal, a recuperar o locutor tresmalhado. À sua tentativa, tão sincera e eloquente, de atribuir um espaço interlocutivo a Andreag, junta-se SilviaM (em 38), num quase lamento.

Andreag, que vê a sua participação socialmente aceite e valorizada, acede a regressar à interacção e retoma as referências a Barcelona, mas tematizando outra vertente: a beleza da cidade, que nunca visitou, mas que é, de forma generalizada, aceite ("*pero sè que es encantador*", em 39). SilviaM intervém para corroborar a sua representação (em 41), dando exemplos, eles também estereotipados, da beleza da cidade ("*Gaudi*" e "*Ramblas*"), num registo muito entusiástico que remete para as suas experiências e memórias (veja-se o emprego combinado do advérbio de afirmação "si", o determinante indefinido de quantidade "todo", a conjunção coordenativa de adição "y", a interjeição com características onomatopaicas "uauuuu" e o uso expressivo da pontuação, que se manifesta na repetição das reticências e na extensão gráfica da interrogação com valor exclamativo).

A partir daqui, Barcelona estabelece-se como lugar de encontro sócio-afectivo de todos os chatantes e como lugar de mediação de todas as representações mobilizadas e negociadas até ao momento: Mokab exprime o seu desejo de visitar a cidade (em 42), tentando mobilizar os restantes companheiros de interacção, tomando o partido de Andreag; SilviaM informa os restantes interlocutores de que vai visitar a cidade em Julho; EliaC oferece mais motivos para a visita - o Fórum 2004 (em 43 e 44). O entusiasmo em torno desta planificação da viagem é visível através das intervenções em português de Mokab (em 47 e 52), e em espanhol de EliaC (em 46 e 49, onde reaparece o desejo de estabelecer um intercâmbio). Face à sua incapacidade de participar nestas manifestações de entusiasmo e talvez mesmo de as compreender, Angreag esclarece que só estuda espanhol há dois meses, justificando assim a sua incompetência ("*excusez moi...comme je etudie l'espagnol de 2 mois, je ne sais pas parler bien. Je m'excuse*", em 48). Ora, esta justificação, compreendida e aceite pelos chatantes (veja-se a intervenção, em 51, de EliaC), causa-nos algumas perplexidades: a primeira é que o acordo de compreensão que se estabelece no projecto não passa pela aprendizagem das línguas em contexto formal, mas antes pela tentativa de compreender a língua do outro devido à proximidade tipológica que as une; outra, é que, sendo italófono, avance essa justificação em francês, parecendo ignorar a outra cláusula do contrato de comunicação: falar cada um na sua língua de referência; finalmente, a perplexidade de não se referir à não-aprendizagem do português e às suas lacunas nesta língua, deixando-nos com as dúvidas: será que este interlocutor reconhece a presença do português neste chat ou, devido ao seu ainda breve contacto formal com o espanhol, o toma como esta língua? Será que o facto de ter sido levado a indicar uma língua-alvo reguladora

da sua participação neste projecto lhe inculcou a ideia de que a sua responsabilidade linguístico-comunicativa de aprendente se baseia no uso do espanhol? Ainda assim, porquê então o recurso ao francês?

Todas estas hipóteses poderão não fazer sentido se pensarmos que os sujeitos usam a situação de comunicação, as suas contingências e espaços de liberdade de forma pessoal e idiossincrática, respeitando as regras que se estabelecem colaborativamente no momento da interacção ou as que entretanto criaram e adaptaram às suas necessidades, objectivos e desejos, baseados nas suas representações em relação à sua participação no projecto Galanet. Todavia, parecem-nos questões pertinentes e até audazes, se pensarmos nos objectivos que subjazem a esse projecto e à forma como a sua conceptualização e "mise-en-oeuvre" podem ter efeitos, se não perversos, pelo menos inesperados, no que à participação dos sujeitos diz respeito.

Finalmente, de referir que, como nas sequências anteriores, se assiste à profusão plurilingue das fórmulas de despedida: em italiano (Andreag, 53; Mokab, 55; e EliaC, 56), em francês (EliaC, 57) e catalão (EliaC, 58). Assim, estamos, neste momento, na condição de concluir que essa profusão tem como objectivos principais relembrar e assinalar a situação plurilingue de onde vêm e o ambiente cordial que se gerou e expandiu. Assim, SilviaM, recordando os pressupostos plurilingues da situação e reconhecendo que, ela também, não cumpriu o contrato de comunicação, anuncia, em 54, que vai "*voltar ao Português*", num enunciado que, como também já vimos, faz o que diz e diz o que faz.

S.17 [deusa-das-treva] je ne veut pas parler en frabçais

1. [mokab] Oui! Tu as étudié dans cette école?
2. [mokab] Dans la secondaire.
3. [SilviaM] Porque é k tão a falar francês?
4. [deusa-das-treva] eu andava lá o ano passado
5. [deusa-das-treva] :D
6. [deusa-das-treva] fiz la o secundário
7. [mokab] è pra ela treinar o frances!!! E eu tb!
8. [SilviaM] Elia, comprendes lo que decimos en português?
9. [deusa-das-treva] je ne veut pas parler en frabçais
10. [deusa-das-treva] *français
11. [deusa-das-treva] :D
12. [SilviaM] Alors, tout le monde en espagnol!
13. [EliaC] je suis allé en Anglaterre pour aprendre le anglais et après j´ai fait le même pour le français
14. [mokab] OK, je parle en français et toi en portugais, espagnol, italien, catalan...
15. [SilviaM] muito bem, Elia! e sabes alemão?
16. [deusa-das-treva] :D
17. [SilviaM] ein bischen!
18. [EliaC] solo un poquito de aleman
19. [EliaC] no mucho acabo de empezar
20. [EliaC] oye vchicas os dejo
21. [EliaC] tengo que ir a la manifestacion
22. [SilviaM] Yo muy poco! Intento de aprenderlo ahora porque mi novio es alean...

Esta sequência inicia-se com a intervenção de surpresa de SilviaM, em 3, que questiona as suas interlocutoras lusófonas, Mokab e Deusa-das-treva, acerca do facto de estarem a interagir em francês entre si, quando, ainda por cima, estão a relembrar os seus tempos passados na mesma escola, em Portugal (na verdade, trata-se de uma percepção errada, já que só Mokab está a usar o francês: Deusa-das-treva responde sempre em português). As respostas das duas lusófonas mostram o quanto ambas estão enganadas acerca dos objectivos da participação na sessão da outra, possuindo representações diferentes da situação: Mokab, em 7, explica que se trata de uma boa ocasião para ambas treinarem o francês, com potencialidades de aprendizagem, e Deusa-das-treva, em 9, explica, com recurso ao francês, que não quer que essa seja a língua de interacção, mostrando que, para ela, a situação tem, sobretudo, potencialidades relacionais. Até que ponto isso é verdade, não sabemos muito bem, já que se apressa, em 10, a auto-corrigir-se (num procedimento bastante comum em chat que passa por assinalar a correcção com um asterisco que antecede a palavra corrigida), e, em 11, a acrescentar um *smiley* protector de face, quer porque se auto-corrigiu, quer porque acaba de exilar o francês para fora do espaço de comunicação.

Face a este desconforto manifestado por Deusa-das-treva, SilviaM apressa-se a rever e a reescrever o contrato de comunicação, explicitando, em francês, que o código entretanto admitido é o espanhol: "*Alors, tout le monde en espagnol!*" (em 12). O contrato demora algumas intervenções a ser colocado em prática, até porque SilviaM foi incoerente com a forma como deu a nova instrução: usou a língua, cujo uso tinha contestado, para anunciar o uso de outra, num procedimento que entra em contradição referencial. É também plausível que, diante da profusão de línguas *em que* se fala e *de que* se fala, os próprios interlocutores percam a noção da(s) língua(s) em uso e do próprio contrato que sustém a comunicação.

Então, em 13, EliaC expõe, em francês, a forma como aprendeu inglês e francês, isto é, com recurso a imersão em países em que é a língua oficial; em 14, Mokab, seguindo a escolha linguística de EliaC, aproveita para explicitar que está disposta a continuar a intervir em francês e que, se SilviaM está descontente, pode ela intervir nas restantes línguas do projecto *("OK, je parle en français et toi en portugais, espagnol, italien, catalan...*"). É exactamente isso que esta locutora faz: em 15, exprime-se em português para perguntar a EliaC se também conhece alemão; em 17, aproveitando a sua própria deixa, explica, em alemão, que sabe um pouco dessa língua; e, em 22, explica a EliaC, em espanhol, os motivos sócio-afectivos pelos quais está a aprender alemão ("*Yo muy poco! Intento de aprenderlo ahora porque mi novio es alean...*"). Em 18 e 19 a locutora hispanófona responde às solicitações de SilviaM, explicando que só sabe um pouco já que acabara de se iniciar nessa língua. Quem parece divertir-se com esta situação é Deusa-das-treva que, através de um *smiley* (em 16), mostra o quanto lhe agrada esta "guerra das línguas" que ela própria havia começado.

A sequência termina pela saída de EliaC, que explica os motivos que a obrigam a deixar esta conversa: "*tengo que ir a la manifestacion*" (em 21).

3.5 Sessão de chat 19 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “turbilhão de ideias”)

Esta sessão desenrolou-se durante cerca de 50 minutos, tendo os 16 chatantes produzido 381 intervenções, onde se combinam o francês, o italiano, o espanhol e o português. Trata-se de uma sessão com claras ligações ao tema seleccionado na fase anterior da sessão Galanet: o riso. Nesta fase, de turbilhão de ideias, os sujeitos tentam encontrar sub-temas que possam dar origem a diferentes rubricas do dossier de imprensa.

Assim, encontramos, nos episódios que se seguem, diferentes tentativas de abordar o tema do riso, que passam, como vermos, pela partilha de anedotas e pelas diferentes formas de representar o riso num chat plurilingue. Além disso, outros temas abordados foram a meteorologia nos diferentes países romanófonos, o desenrolar da sessão de formação para a intercompreensão, a escolha dos alunos para integrar na equipa de redacção do dossier e o comportamento discursivo-verbal de Romautos, uma das chatantes.

S.18 [romautos] on a un truc à vous proposer avec Colombia

1. [SofiaS] ciao
2. [romautos] Salut ma chère comombienne!
3. [SofiaS] ciao patricia!
4. [colombia] hola cecilia
5. [SofiaS] romautos posso chiamarti Rom?
6. [romautos] bien sur
7. [SofiaS] romautos è troppo lungo!
8. [romautos] c'est plus rapide ;)
9. [SofiaS] :)
10. [FedericaP] ciao colombia??
11. [FedericaP] !!
12. [colombia] hola patricia
13. [TeresaC] Ciao a tutti
14. [ValeriaT] Ciao colombia
15. [FedericaP] ciao a tutti!
16. [romautos] on a un truc à vous proposer avec Colombia
17. [CleliaDC] CIAO A TUTTE!!!
18. [ValeriaT] ciao federica
19. [romautos] je vais écrire en portugais
20. [colombia] buenas tardes a todas
21. [ValeriaT] ciao clelia
22. [romautos] et elle en espagnol
23. [romautos] voila
24. [ValeriaT] ciao teresa
25. [TeresaC] Ciao valeria
26. [romautos] assim vai haver plurilinguismo!!!
27. [ValeriaT] buena sera anche a te colombia
28. [romautos] boa noite?! Ja é noite em Italia?
29. [colombia] vivo en francia asi que buenas tardes

Esta sequência corresponde ao início da sessão, o primeiro momento do encontro. Assim, encontramos nela as marcas do estabelecimento de acordos linguístico-comunicativos que deverão pautar a comunicação. Esses acordos passam, maioritariamente, pelo estabelecimento do princípio do plurilinguismo, explicitado por Romautos, em 27, princípio recorrente e exaustivamente relembrado ao longo das diferentes sessões de chat, como se alguma vez tivesse estado em perigo (situação de perigo que, na verdade, é contrariada pelo comportamento plurilingue dos chatantes).

Como vemos, a interacção começa, desde o início, por dar provas do seu carácter plurilingue: encontramos saudações em italiano (de SofiaS, TeresaC, ValeriaT e FedericaP), em espanhol (de Colombia) e em francês (de Romautos). Além disso, estabelecem-se outros acordos indispensáveis: SofiaS propõe a Romautos tratá-a por Rom, em 6, o que é aceite com base no facto de ser mais breve ("*[SofiaS] romautos è troppo lungo!*", em 8) e, portanto, mais rápido ("*romautos] c'est plus rapide ;)*", em 9), de acordo com as regras de uso da linguagem que abordámos no capítulo acerca da descrição dos chats; note-se também que este acordo se estabelece através da presença de um *smiley* (em 10) que marca a cumplicidade entre as duas chatantes, sendo, ao que nos parece, um marcador de pertença a uma comunidade de sentidos partilhados.

Ainda ao nível do estabelecimento de um contexto de comunicação, as interlocutoras tentam estabelecer um consenso acerca da localização espácio-temporal de cada chatante (entre a tarde e a noite), baseadas no pressuposto de que a chatante Colombia pode estar a teclar desse país homónimo, já que este *nickname* parece dar indícios de contextualização, que se admitem, mais tarde, serem falsos. Outra questão que nos parece advir deste último aspecto é que a saudação "buena sera" parece ter sido mal interpretada por Romautos (compreendida como "boa noite", em 29), que, por sua vez, influencia a compreensão de Colombia e a leva, de forma mais clara, a indicar a sua proveniência ("*[colombia] vivo en francia asi que buenas tardes*", em 30).

O aspecto mais interessante deste episódio, que estabelece as bases de um *locus* de construção de relações interpessoais e de motivações comunicativas, é a forma como Romautos explicita o seu imaginário acerca do que é uma situação plurilingue, através da regulação e explicitação do quadro de participação linguística dos diversos chatantes. Assim, ao explicitar que ela, lusófona, vai falar português (em 20) e que Colombia, hispanófona, vai falar espanhol (em 23), num esforço previamente combinado (explicitado em 17) de, assim, estabelecerem uma comunicação plurilingue ("*assim vai haver plurilinguismo!!!*", em 27), mostra o quanto, para ela, o plurilinguismo se constrói de forma aditiva, pela participação de cada um. Ora, o facto de nenhuma das interlocutoras se mostrar disposta a contrariar esta acepção de Romautos, evidencia o quanto esta comunidade de prática e de aprendizagem se une em torno deste princípio e da co-construção de um "parler plurilingue" que se constrói pelo "parler monolingue" de cada chatante.

Como vimos, parece ser este também o conceito de plurilinguismo subjacente ao projecto Galanet: cada um fala a sua língua e tenta compreender as dos outros, o que privilegia uma visão do plurilinguismo como soma das diferentes línguas da plataforma, mais do que como complementaridade dos repertórios plurilingues individuais, heterogéneos, em que as diversas línguas dos chatantes assumem diferentes estatutos e papéis. Na verdade,

esses repertórios plurilingues parecem ser só vislumbrados no papel que podem ter ao nível da compreensão, não ficando nunca claro, de que forma influenciam e enriquecem a expressão dos chatantes, no seu esforço de co-construção da intercompreensão. Neste sentido, retomamos aqui a ideia, anteriormente expressa, de que a filosofia subjacente ao projecto influencia a participação dos seus intervenientes (dos animadores, como Romautos, aos estudantes).

Todavia, estaríamos a ser, de certa forma, injustas com Romautos, se tivéssemos e conta, exclusivamente, aquilo que diz, sem olhar também para aquilo que faz: se é verdade que explica que cada um deve falar a sua língua, também é verdade que o faz através do uso do francês ("[*romautos] je vais écrire en portugais*", em 20) e que, até ao momento de estabelecer as clausulas linguísticas do contrato de comunicação, tinha sempre interagido em francês. Assim, estamos perante representações do plurilinguismo não estabilizadas, em movimento, às vezes contraditórias ao nível das teorias e das práticas pessoais (ela põe em prática o seu plurilinguismo, mas limita, nos outros, a sua prática), mas que, ainda assim, evidenciam a vontade de ver todas as línguas com estatuto de línguas de comunicação.

S.19 [ElenaT] Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français

1. [romautos] TANTA GENTE A FALAR ITALIANO!
2. [romautos] ;)
3. [ElenaT] Perché ti interessi a Galanet?
4. [romautos] :-p
5. [romautos] para diversificar isso tudo
6. [ValeriaT] ciao Remy
7. [ElenaT] Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français
8. [SofiaS] perchè mi interessano culture straniere
9. [romautos] vou escrevendo algumas palavras em português
10. [ElenaT] perfetto ! Fai studi linguistici ? Hai viaggiato ?
11. [romautos] e se alguém encontrar a traducção escreve ok?
12. [ElenaT] Sofia che lingue parli ? Leggi, capisci ?
13. [Remy] IO non so scrivere il portoghese Romautos ,ma se sai il francese non ho problemi...
14. [SofiaS] studio francese, i
15. [romautos] janela
16. [SofiaS] studio francese, spagnolo e inglese
17. [romautos] janela = fenêtre

Vimos anteriormente como Romautos, enquanto animadora, se esforçou no estabelecimento de um contrato de comunicação, baseado no princípio "um locutor-uma língua". Esta sequência começa, de imediato, pela constatação dessa chatante de que o princípio estabelecido ao ser cumprido, originou um "flooding" de mensagens em italiano, já que são os locutores predominantes (em 1). Ora, diante da possibilidade de perder a face diante destes interlocutores, em número maioritário, na perspectiva de ser mal-entendida e do seu comentário ser pejorativo, apressa-se, em 2 e em 4, a juntar duas intervenções constituídas exclusivamente por *smileys*, que têm, para nós, a função de atribuir um significado humorístico e divertido ao comentário inicial (representam um piscar de olho e uma "língua de fora", reveladores de cumplicidade), sendo adjuvantes da interpretação da

mensagem e preservadores da imagem de Romautos. Estas estratégias parecem resultar porque, em 7, ElenaT mostra o quanto compreende a sua posição e a necessidade da presença das outras línguas de comunicação da plataforma, recorrendo a uma mudança de código que ilustra a sua solidariedade ("*Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français*").

Para provar que está disposta a manter a sua demanda por um plurilinguismo na conversa ("*para diversificar isso tudo*", como afirma em 5), com as características que adiantámos no comentário à sequência anterior, propõe um jogo: vai escrevendo palavras em português e os restantes interlocutores devem traduzi-las (veja-se 9, 11, 15 e 16). Ora, como vemos, trata-se da confirmação das ideias que antes avançámos acerca das suas representações do plurilinguismo: um plurilinguismo feito de adições e de equivalências ("*janela = fenêtre*", em 16). Além disso, e conhecendo o total da sessão de chat em que se insere esta sequência (cf. anexo 1), sabemos que Romautos se auto-designa como professora de português ("*e dou aulas de português*", pelo que este jogo que propõe se reveste de claras intenções pedagógico-didácticas, baseada na crença de que participa numa situação com claras potencialidades de ensino e de aprendizagem de línguas. Essa crença revela-se na forma como o seu jogo é entendido como estratégia de ensino-aprendizagem, com base na inferência de novo léxico (veja-se que podemos também encontrar nele indícios de que o léxico desempenha um peso fundamental nas práticas de ensino-aprendizagem desta professora), sendo um elemento constitutivo do seu imaginário pedagógico. Assim, nesta comunidade de prática e de aprendizagem da intercompreensão romanófona, ela compreende e assume o seu papel de instigadora de práticas e de aprendizagem da língua de que se sente representante legítima (por ser locutora "nativa") e legitimada (pela função docente que se atribui). Deste modo, estamos perante uma situação de comunicação a que os interlocutores acordam potencialidades de ensino-aprendizagem, estabelecidas *na* e *pela* interacção, mesmo se não há resposta às suas solicitações.

Na verdade, o prosseguimento da sessão de chat mostra o quanto estes interlocutores não estão interessados em jogos de adivinhas lexicais (os interlocutores não se envolvem na proposta de Romautos e esta abandona a iniciativa recém-proposta), possuindo uma representação da situação de comunicação como *locus* de construção de relações interpessoais, sendo o plurilinguismo subjacente o grande motivador interaccional.

Para além destas representações, podemos ainda referir-nos a outras: o facto de que Galanet e a comunicação que propicia são também lugares de aprendizagem e partilha de conhecimentos interculturais e, por isso, como *locus* de enriquecimento intercultural, visível na interacção entre SofiaS e Elena T, e o facto dos interlocutores reconhecerem que as diferentes LR possuem diferentes estatutos e papéis nos repertórios romanófonos individuais e que tal permite a intercompreensão ("*IO non so scrivere il portoghese Romautos ,ma se sai il francese non ho problemi...*", em 13). Repare-se ainda que da interacção entre SofiaS e ElenaT nos chega outra evidência: a de que a aprendizagem formal das línguas é a forma "certificada" de adquirir conhecimentos e que as línguas são claramente objectos de aquisição, evidenciada na forma como SofiaS (em 14 e 17) utiliza o verbo "estudar" para responder às questões de ElenaT, em 10 e 12, que não se referem exclusivamente aos estudos formais ("*Fai studi linguistici ? Hai viaggiato ?*"), mas também às diferentes

competências linguístico-verbais em línguas ("*Sofia che lingue parli ? Leggi, capisci ?*"). Assim, os locutores aparecem caracterizados pelo seu perfil linguistico-comunicativo e as suas competências linguístico-verbais.

S.20 [ElenaT] Oui d'accord c'est une blague mais etant blonde et femme je ne l'ai pas comprise!

1. [romautos] Porque é que as mulheres só têm quatro neurónios?
2. [romautos] POurquoi les femmes n'ont elles que 4 neurones?
3. [SofiaS] je ne sais pas!
4. [romautos] Porque geralmente os fogões só têm quatro bicos.
5. [ElenaT] Mais Cecilia , pourquoi cette question ?
6. [romautos] c'est une blague ElenaT
7. [SofiaS] rom non capisco che hai detto1
8. [ElenaT] Oui d'accord c'est une blague mais etant blonde et femme je ne l'ai pas comprise!
9. [romautos] parce que généralement les plaques de cuisson n'ont que 4 réchauds
10. [Benedetto] Ciao sono benedetto da Cervaro Italy how do you do? Mi piace il calcio e sono tifoso della lazio.
11. [colombia] jajajajajajaja
12. [ElenaT] AH AH
13. [ElenaT] Je ne fais pas la cuisine mi !!!
14. [djose] Benedetto qui nos si parla ingles
15. [ValeriaT] ciao benedetto io sono valeria di campobasso e invece sono juventina col cuore
16. [romautos] tu es blonde... en voic une pour toi!
17. [romautos] Uma loira chega ao trabalho num pranto.

que se passa?- pergunta-lhe o patrão.
A minha mãe morreu- diz a loura a soluçar.
Os meus sentimentos- diz o patrão- olhe, vá para casa, descanse.
Não- replica a loura- se fôr para casa é pior. Se ficar aqui ao menos não penso nisso.
Passado umas horas, o patrão repara que a loura está a chorar compulsivamente. Preocupado, diz-lhe o patrão:
Sente-se bem?
Não- responde a loura- Acabo de falar ao telefone com a minha irmã que disse que a mãe dela também morreu.

18. [ElenaT] Ciao Benedetto, benvenuto !
19. [colombia] jajajajajaja
20. [SofiaS] non ho capito niente!
21. [romautos] ;à
22. [romautos] ;)
23. [colombia] la rubia es un poco tonta, no?
24. [romautos] eu logo vi que ias adorar colombia!
25. [djose] Colombia entiendes Portuges
26. [romautos] nao!!! é loura! jajajaja
27. [colombia] claro, cuando uno habla una lengua romanica puiede entender otra lengua romanica
28. [ElenaT] scusate vi lascio un attimo, torno subito

Como já dissemos, nesta fase da Canosessão, os sujeitos empenham-se na descoberta de diferentes sub-temas em torno do tema seleccionado na fase precedente. Assim, surgem, com algum frequência, alusões humorísticas estereotipadas, quer em relação a mulheres, a loiras ou a nacionalidades. Este é um episódio que ilustra, claramente, este facto, sendo contadas duas anedotas que alimentam, por diferentes motivos, a interacção.

Recortámos a sequência na intervenção em que Romautos conta a primeira piada, em português ("*Porque é que as mulheres só têm quatro neurónios?*", 1) e em francês ("*POurquoi les femmes n'ont elles que 4 neurones?*", 2), que leva à resposta de SofiaS ("*je ne sais pas!*") e à questão de ElenaT, que não compreende a questão humorística e o seu objectivo ("*pourquoi cette question ?*"), tornando necessária a explicação de Romautos de que se trata de "*une blague*" (em 6). Para salvar a sua face, ElenaT justifica a sua incompreensão através de uma resposta que manifesta a sua disposição para continuar com o jogo dos estereótipos e no registo da conversação ("*Oui d'accord c'est une blague mais etant blonde et femme je ne l'ai pas comprise!*", em 8), mostrando, ainda que ironicamente, o potencial explicativo dos das representações. A resposta de Romautos à sua própria pergunta, que termina o ciclo questão-resposta deste tipo de piada, é, inicialmente, feita em português (em 4), mas, face à incompreensão de SofiaS, problematizada em 7, repete a resposta, em 9, desta vez em francês. A tradução de Romautos e o recurso ao francês aparecem como estratégias de resolução de problemas que surtem efeito já que, em 11 e em 12, Colombia e ElenaT, através de onomatopeia, deixam claro que compreenderam o conteúdo da piada. Em 13, ElenaT vai ainda mais longe neste jogo de estereótipos e, tentando demarcar-se deles, afirma que "não cozinha".

Entretanto, em 16, Romautos continua a fazer prova dos seus conhecimentos em estereótipos, desta vez sobre loiras, dedicando a próxima piada a ElenaT, que se tinha definido como tal. Depois de uma relativamente longa intervenção em português que corresponde à piada (em 17), Colombia manifesta, de imediato, que compreendeu o seu conteúdo (em 19, com interjeições, e em 23, com recurso ao espanhol), SofiaS indica, em italiano, que tem problemas de compreensão (em 20) e Elena T anuncia, nessa mesma língua, a sua saída temporária do chat (em 28).

Os problemas de SofiaS ficam sem resolução, quer porque o enunciado em português é demasiado longo para traduzir, estratégia que tinha vindo a ser adoptada por Romautos, quer porque as duas intervenções protectoras de face de Romautos (em 21 e 22) mostram que pode ser uma piada incomodativa, quer ainda porque a intervenção de Colombia, mal interpretada devido ao problema lexical - não resolvido - levantado pela utilização do termo "rubia" (entendido como ruiva e não como loira), a leva a esclarecer primeiro a "classe vítima" da piada: "*nao!!! é loura! jajajaja*" (em 26).

A compreensão de Colombia de um enunciado potencialmente difícil é tematizada por Djose que se manifesta espantado diante desse facto (será que ele não compreendeu?). Colombia dá, perante a intervenção de Djose ("*Colombia entiendes Portuges*", em 25), provas de que compreendeu a filosofia subjacente ao projecto Galanet pela experienciação das potencialidades de intercompreensão em línguas vizinhas: "*[colombia] claro, cuando uno habla una lengua romanica puiede entender otra lengua romanica*" (em 27). Esta resposta não deixa de ser curiosa por um outro motivo: a opinião, consciente ou não, de que falar uma língua influencia a compreensão de outras, mas não a expressão, e a ausência de referências ao facto de que compreender uma língua também influencia a compreensão de outras, no que nos parece ser uma hierarquização das competências no que diz respeito à complexificação que pressupõe. Claro que esta intervenção pode ser também apenas uma

referência ao facto de que, ao ter uma língua românica como língua de referência (ser "hispanohablante"), se sente competente para compreender outras.

Devemos ainda assinalar dois comportamentos neste chat: o facto de Romautos, que tanto se tinha afirmado pela presença do plurilinguismo, adoptar como primeira e mais acessível estratégia, a tradução dos seus enunciados problemáticos do português para o francês e o facto de que Benedetto, entrando na sessão com um enunciado bilingue italiano-inglês (em 10) seja, de imediato, admoestado por Djose que, qual moderador linguístico, o lembra de que o Inglês é, nesta plataforma, uma língua proscrita ("*Benedetto qui nos si parla ingles*", em 14). Para não ser silenciado, ValeriaT corresponde, em italiano, à sua questão (15) e, mais tarde, também ElenaT (18), para salvar a face de Benedetto e recuperar este interlocutor, mostrando, ambas, que ele é bem-vindo a este chat.

S.21 [colombia] los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji

1. [colombia] me despido, aqui encarni queda en representacion del espagnol
2. [EncarniC] Si, si, pero el de la MAdre PAtria (ji, ji, ji . . .)
3. [djose] Ciao Amparo
4. [colombia] si se dieron cuenta como representamos la risa ?
5. [romautos] até breve Colombia
6. [romautos] :-D
7. [colombia] los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji
8. [EncarniC] Lo importante es reir verdad ?

Esta é uma sequência interessantíssima no que à linguagem dos chats diz respeito, sobretudo em termos das variáveis plurilingues e interculturais a que alude no uso das interjeições/onomatopeias.

Começa com o anúncio de Colombia, em espanhol, de que vai deixar o chat, uma vez que outra hispanófona (EncarniC) está presente e assim, a presença do espanhol como língua de comunicação está também assegurada. Djose e Romautos despedem-se dela, cada um na sua língua de referência. A intervenção de EncarniC, como resposta provocatória a Colombia, relembra que a hispanofonia tem vários rostos, sendo que o dela é o da "MAdre Patria", tendo um estatuto de superioridade em relação ao rosto colonizado da chatante anterior. Consciente de que é uma opinião problemática e até contrária ao espírito do projecto (se todas as línguas de comunicação são admitidas, todas as variantes estão também recobertas), acrescenta uma sequência de risos ("*ji, ji, ji . . .*", em 2), protector da face e indicador da ironia do seu enunciado.

Esta estratégia de EncarniC para não ser mal-entendida inspira Colombia a partilhar a sua observação de que o riso se representa de diferentes formas (em 4). À proposta de Romautos que, em 6, propõe uma representação icónica em forma de *smiley*, Colombia acrescenta todas as manifestações que apareceram neste chat (devido à possibilidade de rever e de recuperar, a cada momento, os enunciados já escritos).

Assim, a síntese que Colombia elabora, na intervenção 7, é a prova de que tem sido uma interlocutora romanófona atenta, que reconhece a contribuição dos restantes chatantes

no desenvolvimento deste tema, mas também a sua própria contribuição, uma vez que é a única colombiana em linha. Assim, esta intervenção vem, de certa forma, corroborar a intervenção inicial de EncarniC acerca dos rostos da hispanofonia, já que Colombia distingue, claramente, entre colombianos e espanhóis, não se mostrando, portanto, incomodada com o comentário da outra chatante, antes, porém, aproveita a ocasião para reiterar a sua pertença. Estamos, pois, perante a representação do chat como lugar de manifestação e afirmação de identidades pessoais, que, não obstante o objecto língua e a intercompreensão que possibilita, emergem como constitutivas de cada sujeito. Assim, se rir é universal, a forma como se ri e o objecto do riso são culturais e identitários.

EncarniC parece não compreender ou não querer continuar nessa via de conversa (tendo ficado, talvez, constrangida com o seu próprio comportamento), já que em 8 termina com as especificidades interculturais, plurilingues e identitárias que Colombia tinha introduzido para regressar a uma generalização e homogeneização da temática e pedir a confirmação dos restantes interlocutores, que não respondem. Assim, a constatação de Colombia, com a sua vertente algo irónica, que, ao que nos parece, era também uma proposta de sub-tema a ser incluído no dossier de imprensa, é abandonada.

S.22 [FedericaP] si yo estudio el espanol, el ingles y el frances

1. [EncarniC] Federica : hola, queria preguntarte si estudias el espagnol
2. [FedericaP] si yo estudio el espanol, el ingles y el frances
3. [romautos] re-salut
4. [FedericaP] salut..me voy!!!
5. [romautos] il ne lui manque plus que le portugais!!!

Esta sequência, bastante breve, começa com a questão de EncarniC, hispanófona, a FedericaP, italófona, acerca da sua aprendizagem do espanhol. Neste momento, FedericaP confirma, em espanhol, as intuições da sua interlocutora e expande a informação, referindo todas as línguas que compõem a sua formação escolar em línguas. Ao fazê-lo em espanhol, evidencia as competências que desenvolveu, mostra que pretende assinalar claramente quem é a sua interlocutora e selecciona a língua de comunicação de acordo com a informação solicitada.

Neste momento entra Romautos, despede-se FedericaP, mas Romautos ainda tem tempo de explicar o que entende por repertório romanófono completo: a aprendizagem ou domínio das LR da plataforma - e falta o português à lista de FedericaP. Assim, parece que Romautos não concebe os princípios de incompletude e transferabilidade dos repertórios linguísticos dos sujeitos e não manifesta possuir consciência de que, ao saber já três LR, FedericaP sabe já muito acerca do português e possui competências nesta língua.

Assim, estamos, mais uma vez, face a representações do plurilinguismo e da competência plurilingue como aditiva e compartimentada (veja-se como emprega a negação de restrição "ne…que") e não como competência com transversalidades e intercomunicabilidades várias. As línguas aparecem aqui como objectos de apropriação e de construção de uma identidade plurilingue, de uma competência que é pessoal mas que torna

o sujeito membro de uma comunidade, como esta que se construiu em torno de Galanet. Os locutores, por sua vez e em conformidade com esses propósitos, aparecem caracterizados pelo seu perfil linguistico-comunicativo, pelas competências linguístico-verbais que manifestam e mesmo por aquelas que não possuem.

S.23 [romautos] c'est juste histoire de prendre de la place...

1. [romautos] por enquanto é muito complicado
2. [romautos] ;)
3. [ElenaT] eh si certi studenti sono bravissimi
4. [romautos] e muito trabalho
5. [romautos] todos eles!!!
6. [romautos] nao sei como funcionou o ana passado
7. [romautos] mas
8. [romautos] este ano todos os membros da equipe
9. [romautos] estao MUITO motivados
10. [romautos] o problema vai ser
11. [romautos] o tempo
12. [romautos] ;)
13. [romautos] e conseguir encontrar-nos
14. [EncarniC] Cecilia : el hecho de que escribas de manera segmentada es aposta o porque le das a enter sin querer cuando quieres cambiar de linea?
15. [romautos] é de proposito
16. [ElenaT] bonne technique
17. [EncarniC] Cecilia : y cual es la finalidad?
18. [ElenaT] la tienne
19. [ElenaT] je vais essayer de faire pareil
20. [romautos] c'est juste histoire de prendre de la place... quand on est petite on fait comme on peut jajajaja
21. [FedericaP] ok
22. [EncarniC] Ceciia, allez, j'exige la verité !!!
23. [romautos] c'est vrai
24. [romautos] si
25. [EncarniC] Cecilia : pues Elena esta convencida de que es una estrategia sabiamente calculada
26. [romautos] j'
27. [romautos] ecris
28. [ElenaT] Alors t'es délicate!chère Cacilia!
29. [romautos] comme
30. [romautos] ça
31. [romautos] je
32. [romautos] prends
33. [romautos] plus
34. [romautos] de
35. [romautos] place
36. [romautos] et
37. [romautos] je
38. [ElenaT] eh
39. [ElenaT] oui
40. [ElenaT] on
41. [romautos] voila
42. [ElenaT] a
43. [ElenaT] compris
44. [djose] Ciao a tutti
45. [romautos] jajajajaajajajaja

46. [ElenaT] mais je trouve que
47. [ElenaT] ca
48. [romautos] salut Dino
49. [ElenaT] va bcp
50. [ElenaT] plus
51. [ElenaT] vite!!
52. [EncarniC] Cecilia : no te digo nada los que vengan después a recuperar los archivos para su investigacion . . .
53. romautos] se me conhecerem... ils ne vont pas s'inquieter
54. [romautos] ;)
55. [romautos] je suis un cas!

Esta sequência, de aparência longa, poderia, *grosso modo*, ser reduzida a muito menos, não fosse a intenção, claramente assumida por Romautos, de "prendre de la place" (em 20). Repare-se como ela subdivide as suas proposições em diferentes intervenções (por exemplo, "*nao sei como funcionou o ana passado / mas / este ano todos os membros da equipe / estao MUITO motivados*", da 6 à 9), expandindo a sua "área"-"espaço" de intervenção. Este comportamento, não compreendido pelas suas interlocutoras, é questionado por EncarniC (em 14), que não sabe se é uma estratégia consciente ou um erro de teclado. Assim, a negociação das representações do chat enquanto *locus* de motivações e de comportamentos comunicativos, como lugar de aprendizagem de saber-fazer, é motivada pela observação das práticas de uma chatante. Podemos ainda afirmar que estamos perante a negociação de representações acerca dos falantes/chatantes, em torno do seu perfil linguístico-comunicativo (no nosso caso, do espaço que se concedem e conquistam no chat).

Romautos, em 15, admite que é uma técnica propositada e, em 20, explicita os objectivos desse comportamento enunciativo, em francês, "*c'est juste histoire de prendre de la place... quand on est petite on fait comme on peut jajajaja*", para responder à crescente curiosidade de EncarniC (em 17). A resposta de Romautos evidencia o quanto a virtualidade dos chats se embrenha *da* e *na* vida real, o quanto o chat é um lugar de efabulação e de criatividade, o quanto os sujeitos adoptam comportamento idiossincráticos de acordo com as competências que possuem e as representações que desenvolveram a propósito da situação de comunicação (repare-se aqui que quase somos tentados a acreditar que, para Romautos, os chats são uma extensão da vida real!). Ao fazê-lo em francês, esta língua aparece como a língua de explicitações meta-comunicativas (em 20 e de 23 a 37).

EncarniC não está convencida da explicação e, em 22, solicita novos esclarecimentos, porque pensa que a sua interlocutora está a ocultar a fórmula secreta dos seus motivos: "Ceciia, allez, j'exige la verité !!!". Assim, enquanto que EncariC crê que se trata de "*una estrategia sabiamente calculada*" (apoiando-se na referência a ElenaT para corroborar a sua crença e o seu cepticismo), as explicações de Romautos causam em ElenaT a ideia de que se trata de um comportamento delicado ("*Alors t'es délicate!chère Cacilia!*", em 28), sentindo-se motivada a imitá-la (veja-se de 38 a 51), mesmo antes de qualquer explicitação das técnicas e dos motivos ("*je vais essayer de faire pareil*", em 19), reconhecendo até vantagens pragmáticas a este comportamento (ca / va bcp / plus / vite, de 49 a 51). EncarniC, sabendo que os chats podem ser revistos e recuperados a qualquer momento e que o seu *nickname* não é opaco e permite o seu reconhecimento, decide tomar um comportamento cauteloso (em 52) para não ser posteriormente conotada com a adopção de comportamentos bizarros e

decide que não quer aprender esta estratégia de comunicação. Romautos volta a construir pontes com a vida real: se for reconhecida não espera espanto dos restantes interlocutores e participantes em Galanet, uma vez que a sua personalidade e comportamentos reais abrem caminho a comportamentos virtuais também atípicos ("*se me conhecerem... ils ne vont pas s'inquieter* / *;)* / *je suis un cas!*"). Assim, para mostrar o quanto o seu comportamento pode ser transgressor, para além de dividir a sua frase em 3 intervenções, adopta comportamentos linguístico-verbais diversos: uma intervenção bilingue em português e francês, outra não-verbal e para-verbal e outra monolingue em francês.

De qualquer modo, este comportamento de Romautos vem-nos mostrar o quanto as terminologias típicas podem causar problemas aos investigadores: poderemos ainda falar de intervenções quando estamos perante o truncamento sucessivo da proposição? E não será irónica a justificação desta chatante que associa "prendre de la place" com o seu tamanho, brincando com a noção de "place discursive", tão comum na análise das interacções?

S.24 [EncarniC] CEcilia : tendras que darme clases de emoticones pues hay cosas de las que no me entero

1. [romautos] ;)
2. [EncarniC] CEcilia : tendras que darme clases de emoticones pues hay cosas de las que no me entero
3. [romautos] ;) = clin d'oeil
4. [romautos] :-D large sourire
5. [romautos] :)
6. [romautos] :)=rire
7. [romautos] :)=rire beaucuop
8. [romautos] :p tirer la langue
9. [romautos] :-x = bisous
10. [EncarniC] Cecilia: muchas gracias
11. [romautos] 8-) = gros yeux
12. [romautos] :-(= triste
13. [romautos] :-((= muy trisre
14. [romautos] @->--- = una flor para ti!
15. [ElenaT] siamo rimaste solo noi tre
16. [ElenaT] io tra poco vado via
17. [ElenaT] un salutone
18. [EncarniC] Cecilia : no es que la companyia no sea grata, al contrario pero mejor nos vamos no?
19. [romautos] salut a tout le monde
20. [romautos] A+
21. [ElenaT] baci e buon weekend
22. [EncarniC] A la semaine prochaine, bisous

Embora situada imediatamente no seguimento do episódio anterior e até originado por ele (devido ao uso que Romautos tinha feito do *smiley*, na intervenção, 59), decidimos separar as duas pelo facto de haver uma clara distinção acerca das temáticas: se no anterior as interlocutoras se empenharam na compreensão e imitação do comportamento discursivo de Romautos, neste episódio as interlocutoras envolvem-se numa sequência pedagógico-didáctica acerca do valor representativo dos *smileys*. Repare-se, contudo, que num episódio como noutro, Romautos é tida como a chatante mais competente, com uma competência

electrónica mais desenvolvida, pelo que é tomada como modelo e questionada acerca das suas práticas enunciativas, como vimos anteriormente, e relativa aos usos das linguagens em chat, neste episódio. Deste modo, podemos referir que se trata de um episódio em que as chatantes negoceiam os seus lugares discursivos com base nas representações que possuem das competências electrónicas uma da outra.

Assim, EncarniC reconhece que não possui competências suficientes para participar, com todos os instrumentos disponíveis, neste tipo de interacção, colocando-se na posição de aprendente de Romautos, a quem reconhece mais competências: "*CEcilia : tendras que darme clases de emoticones pues hay cosas de las que no me entero*" (em 2). Depois de vários exemplos de equivalências (de 3 a 9), EncariC parece já sentir-se satisfeita e agradece a "aula de *smileys*", mas Romautos quer mostrar o quanto conhece o assunto (de 11 a 14). A "aula" é interrompida por ElenaT que relembra que ficaram apenas as 3 na interacção (facto que sente necessidade de recordar, talvez devido à opacidade contextual dos chats e à ausência do canal visual) e que, como tal, é melhor despedirem-se, até porque ela terá também que sair em pouco tempo. Assim, EncarniC aproveita para se despedir também de Cecília, com um acto indirecto e bastante protectora da face (com recurso a circunlocução, atenuação e outras precauções discursivas), até porque ainda antes tinha solicitado os "serviços" dela. Neste sentido, o que poderia ser entendido como um abandono brusco é compreendido como despedida simpática e este episódio (e a sessão) termina de forma eufórica, com os votos de se encontrarem numa próxima ocasião (Romautos e EncarniC, em 20 e 22, respectivamente).

De referir ainda que, nesta fase, Romautos já abandonou completamente as suas intenções de interagir em português e de preservar o plurilinguismo, optando por intervir exclusivamente em francês. Na nossa opinião, tal mudança de comportamento deve-se ao facto de já não estarem alunos presentes (as três chatantes são animadoras da sessão) e ela se poder dar a liberdade de interagir sem constrangimentos, por já não se sentir responsável pela presença de uma língua particular e por ter que dar o exemplo. Por outro lado, os serviços prestados a EncarniC, hispanófona a viver em França, podem ser mais facilmente fornecidos com recurso a uma língua comum, o francês, até porque o foco, neste momento, é a compreensão da linguagem não verbal e para-verbal dos chats. Assim, o que vislumbramos nesta sequência, é o entendimento da situação de comunicação como *locus* de ensino-aprendizagem da competência electrónica, mais especificamente, das habilidades necessárias para participar neste tipo de interacção.

3.6 Sessão de chat 22 de Março de 2004, salão de chat azul (fase "turbilhão de ideias")

Trata-se de uma sessão que se desenvolveu em 103 intervenções, durante cerca de meia hora, entre 3 chatantes que são animadores e coordenadores locais das equipas. Devido ao horário em que ocorreu, está presente nesta interacção uma interlocutora da Equipa da Argentina (Paipe).

Trata-se da sessão de chat que encerra a fase "turbilhão de ideias" da Canosessão e, como tal, os interlocutores, com responsabilidades de direcção e encaminhamento do projecto, empenham-se na discussão em torno dos sub-temas que devem ser incluídos no dossier de imprensa e que, como tal, deverão guiar as actividades dos participantes na fase de "recolha de documentos e debate".

Nesta sessão os temas tratados são, pois, a mudança da fase da sessão de intercompreensão, os sub-temas a incluir nos fóruns da fase seguinte, o papel e as tarefas dos diferentes intervenientes e o valor dos *smileys*.

S.25 [Chegade] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons

1. [Chegade] mas que "dejar muestras", me parece que hay que discutir sur "ridiamo per le stesse cose?" à partir d'exemples concrets
2. [romautos] tomo notas das tuas propostas Chegada
3. [Chegade] Donde esta Chegada, no la veo en la lista?
4. [romautos] que Chegada?
5. [romautos] eu nao tenha nenhuma cegada na minha lista :((
6. [Chegade] tu hablaste con Chegada mas arriba
7. [Chegade] me muero de risa :)))
8. [Chegade] a las cracajadas :)))))))))))))))))))))))))))))
9. [romautos] ahhhhh
10. [Chegade] carcajadas quiero decir
11. [romautos] acho que estou a ficar cansada
12. [romautos] 8-)
13. [romautos] \-)
14. [Chegade] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons
15. [romautos] :-D
16. [Chegade] ça fait un moement
17. [romautos] estou tentando guardar os olhos "grande abertos"
18. [Chegade] 8-) \-) :-D :-????
19. [romautos] nao uso oculos "8" mas deveria para poder ver melhor o teclado
20. [Chegade] ok, ben on va aller se coucher alors? até amanha
21. [romautos] até breve
22. [Chegade] oui, très breve
23. [romautos] tchao

Trata-se de um episódio a duas vozes, em que os participantes estabelecem e partilham representações acerca dos chats como *locus* de motivações comunicativas, pelo humor com que podem manipular as suas regras de uso das línguas e das linguagens e pelo divertimento com que configuram o seu perfil de chatantes (neste caso, de chatantes ingénuos ou pouco competentes). Além disso, este episódio deixa vislumbrar, mais uma vez, como se aprende a comunicar em chat através do recurso às suas normas (veja-se o paralelismo entre o princípio “comunicar para aprender e aprender para comunicar” que tínhamos evocado acerca do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras). Vejamos como se consubstanciam estas constatações através da descrição do episódio.

Em 1, tratando-se, como já dissemos de uma interacção acerca da continuidade da sessão Galanet, Chegade sugere, num enunciado trilingue (espanhol, italiano e francês), um sub-tema que pode ser rubrica do dossier de imprensa. Na sequência desta e de outras

sugestões avançadas (visíveis na leitura de toda a sessão de chat), Romautos, qual secretária executiva, e admitindo o seu papel de dependente hierárquica, explicita, em 2, que está a tomar nota das sugestões do seu interlocutor, mas por um fenómeno de troca que advém de um problema de teclar, chama "Chegada" a "Chegade", que, reconhecendo o que aconteceu, inicia uma troca acerca da presença de uma terceira pessoa ("*[Chegade] Donde esta Chegada, no la veo en la lista?*", em 3). Vemos, por este modo, como a criação fictícia nos chats chega ao ponto dos sujeitos aproveitarem todas as ocasiões para brincarem à criação de mundos possíveis: neste caso, a criação de uma personagem invisível que ganha corpo quando é chamada. Esta criação de Chegade a partir de um erro de "teclar", muito comum neste tipo de situação, não é compreendido por Romautos que não consegue ver, na sua lista de chatantes, quem é a Chegada (em 4 e 5). Para tal, e para manifestar a sua incompreensão da situação, junta aos seus enunciados em português um *smiley* revelador da sua profunda tristeza. Chegade remete, em 6, Romautos para a sua intervenção em que tinha "falado" com essa suposta interlocutora e, face às intervenções de confusão de Romautos, decide expor o motivo humorístico que presidiu à criação da personagem virtual invisível, usando, em 7 e 8, a língua espanhola e toda a exuberância de um recurso expansivo ao teclado. Em 9, Romautos mostra compreender a situação criada pelo seu interlocutor e, na nossa opinião, podemos explicar este problema comunicativo pelo facto de Chegade ter uma representação mais normativa do uso das línguas em chat do que Romautos, que, mais acostumada a participar neste tipo de interacções, desenvolveu uma consciência mais flexível acerca dos problemas relacionados com o teclar de forma rápida (troca de caracteres, ausência de pontuação ou de acentuação, ...). Assim, a diferença de representações deste dois interlocutores provoca este *qui pro quo* original: Romautos não compreende logo como algo tão comum (troca de caracteres) pode provocar algo tão insólito (a invenção de uma chatante virtual invisível). Ainda aqui é visível a carga de originalidade, de criatividade e, no caso de Chegade, de falsa ingenuidade, que cada chatante pode acrescentar à interacção, servindo para a estimular e criar um clima favorável e simpático.

Romautos, apesar de tudo, não quer reconhecer o problema que se levantou e decide atribui-lo ao seu cansaço (em 11). Em 12 e em 13, para corroborar o seu enunciado, usa dois *smileys* que são opacos para Christian, que, em 14, manifesta, em francês, o problema e o modo de o resolver ("*[Chegade] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons*"). Esta intervenção demonstra o quanto este chatante se disponibiliza para aprender com a situação em que está a participar, não questionando a sua interlocutora sobre o uso que fez do *smiley*, mas antes procurando, de forma autónoma e fora do "dico des emoticons" do outro, a estratégia que melhor lhe permite resolver o seu problema.

Romautos parece, na sequência da intervenção do seu interlocutor, bastante divertida, até porque a resolução de um problema, o *seu* problema, causou um outro problema, estando ambos relacionados com a situação de comunicação. Assim, por um golpe interactivo, a sua inferioridade hierárquica é ultrapassada pela sua capacidade de esclarecer o problema gerado e pelo reconhecimento de que é uma chatante com uma competência electrónica mais desenvolvida. O "rapport de places" é, então, renegociado e re-estabelecido.

Christian manifesta ainda, em duas intervenções, a sua incompreensão diante da sequência de *smileys* que Romautos tem vindo a usar (em 16 e 18), sendo esta última

bastante interessante pelo modo como o interlocutor, depois de reproduzir os *smileys* desconhecidos (8-) \-) :-D), cria um novo *smiley* para explicitar as suas dúvidas (:-????), dando provas das suas capacidades in(ter)ventivas e, na nossa opinião, traçando um claro paralelo entre as manifestações verbais de problemas linguístico-comunicativos e a manifestação de problemas não- e para-verbais decorrentes do uso das linguagens em chats (note-se que, noutro trabalho que realizámos, em ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b, ficou claro que, muitas vezes, diante de problemas decorrentes da natureza plurilingue destes chats, os chatantes optam por reproduzir a sequência problemática e o seu pedido de explicitação/clarificação). Esta intervenção revela-se pois, se quisermos, uma sequência potencialmente aquisitiva das regras e da linguagem dos chats, até porque, como antes prevíramos, Romautos mostra-se capaz de esclarecer o significado simbólico dos seus *smileys* (em 17 e 19) e relaciona-os com o cansaço que anteriormente tinha evocado.

Chegade demonstra ter compreendido a explicação e, num enunciado bilingue que retoma a língua que mais recentemente tinha usado e a língua da sua interlocutora, anuncia a necessidade, sentida por ambos, de abandonar o chat e despede-se da sua interlocutora ("*ok, ben on va aller se coucher alors? até amanha*"). Assim, o uso do francês parece obedecer a uma adequação referencial e a um potenciar de expressibilidade do enunciado, ao passo que o uso do português parece revestir-se de valores sócio-afectivos e de necessidade de adequação ao interlocutor.

Em 21, Romautos retribui a despedida na mesma língua, numa outra fórmula que também designa a vontade de um reencontro breve ("até breve"). Essa fórmula é retrabalha por Chegade que, em 22, mais uma vez dá provas da sua criatividade de chatante e, com recurso à sua competência plurilingue, reformula o enunciado português e reitera o desejo de um curto intervalo de comunicação, transformando "breve", usado como advérbio de tempo por Romautos, num adjectivo ("très breve"). Em 23, a despedida é formalizada no "tchao" de Romautos.

Neste sentido, poderemos dizer que emergem também, neste chat, representações do perfil linguístico-comunicativo dos dois chatantes e das suas competências electrónicas.

3.7 Sessão de chat 24 de Março de 2004, salão de chat azul (fase "recolha de documentos e debate")

Nesta sessão, em que estiveram presentes 35 chatantes durante os cerca de 108 minutos de duração, foram produzidas 871 intervenções, em Espanhol, Português, Italiano, Francês, Alemão e Inglês.

Tendo sido a primeira sessão depois da escolha do tema e dos sub-temas, os interlocutores mostram-se empenhados na negociação e desenvolvimento de alguns temas, sendo que as negociações que aparecem mais vezes tematizadas são a da língua de comunicação e o sub-tema "risoterapia".

De referir que, devido ao elevado número de chatantes envolvidos, as duas restantes salas de chat (que servirão de análise posterior) foram também abertas à discussão das

diferentes temáticas (facto que se tornará visível em algumas intervenções), até porque os chatantes manifestaram, por diversas vezes, o incómodo e a incompreensão produzida pelo excessivo número de participantes. Como veremos, os chatantes tentarão, por diversos meios, resolver o problema do excesso de intervenientes (e logo, de intervenções) e da falta de "espaço" de discussão.

S.26 [AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?

1. [AnnaïkG] Ciao AntonioR
2. [AntonioR] Adiós Annaik
3. [colombia] antonio, annaick te saluda no se despide :)
4. [AntonioR] Ha dicho Ciao
5. [colombia] pero los italianos dicen asi para decir hola
6. [AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?
7. [AnnaïkG] Ciao et hola c'est la même chose!
8. [romautos] a pergunta é "porque é que NOS dizemos ciao" para dizer Adeus, nao?
9. [colombia] y como se despiden annick?
10. [colombia] con hola?
11. [romautos] o ciao é italiano...
12. [AntonioR] ¿Como de dice adiós en italiano?
13. [AlejandroG] Creo que Ciao
14. [romautos] nos é que o utilizamos nas nossas respectivas línguas
15. [AnnaïkG] J'ai pas compris colombia! (je parle que francais et un poulllia d'italien!
16. [colombia] arrivederci roma, je crois
17. [AlejandroG] oui, c'est ça
18. [AntonioR] ¿Y si no estás en Roma?
19. [colombia] sabes que todos los caminos conducen a roma asi que no puedes evitarla

Esta sequência é, no mínimo, divertida. A situação gira em torno do uso pragmático do termo “ciao”, visto por falantes hispanófonos e italófonos, a que se junta uma interlocutora lusófona, Romautos, que, ao longo de todo o episódio, assume o papel de moderador, capaz de construir, com as intervenções dos restantes, um novo espaço de discussão ou, se quisermos, de mudança de pontos de vista para encontrar um terceiro espaço discursivo.

Em 1, AnnaïkG, que se assume como francófona com um pouco de competências de italiano (em 14), saúda AntonioR, hispanófono, com um “ciao”. Este, por sua vez, responde-lhe com a fórmula de despedida espanhola “Adiós”, o que causa o espanto de Colombia que, em 3, reconhece, divertida, o problema interaccional que se gerou, devido à confusão dos itens lexicais seleccionados para corporizar os dois actos de fala. Assim, nessa intervenção, esclarece AntonioR do valor enunciativo e pragmático do enunciado inicial de AnnaïkG (“*antonio, annaick te saluda no se despide :)*”). AntonioR começa, num primeiro momento, por não aceitar que se trata de uma fórmula de saudação (em 4), convicto e equivocado que está. Assim, Colombia decide explicitar claramente, num comentário metalinguístico e metacomunicativo, que “ciao” é usado, pelos italianos, para saudar. A partir daqui, os interlocutores empenham-se na discussão em torno das saudações e despedidas em italiano, motivados pela questão de AntonioR: “*¿Por qué dicen Ciao para decir hola?*” (em 6). Ora, a questão de Romautos, claramente empenhada em contestar a visão auto-centrada de AntonioR, mostra a capacidade de relativizar e de questionar os hábitos linguístico-

comunicativos adquiridos (“*a pergunta é "porque é que NOS dizemos ciao" para dizer Adeus, nao?*”, em 7), já que se trata, no entendimento dela, de uma apropriação, para outras línguas, do termo italiano (em 10 e 13). Esta perspectiva intercultural e interlinguística reflexiva, ditada em português, não é, no entanto, seguida pelos restantes interlocutores, que se empenham na inferência e discussão das fórmulas de despedida e de saudação italianas, num tom, diríamos, mais superficial e irónico, baseado na crença de que as línguas possuem equivalentes semânticos e pragmáticos: veja-se como Colombia, em 8 e 9, inverte, numa perspectiva hispanocêntrica, os papéis do “hola” e como AntonioR, em 11, questiona os interlocutores acerca do equivalente de “adiós”, juntando-se à anterior questão de Colombia, dirigida a AnnaïkG (“*y como se despiden annick?*”, em 8).

AnnaïkG, que tinha provocado o problema, deixa claro que não compreendeu a questão de Colombia, evocando como justificação para tal o seu perfil linguístico-comunicativo, e, como tal, mostra-se incapaz de o resolver, pelo que Colombia e AlejandroG, que entretanto se junta à discussão, se divertem a especular no caminho à resolução do problema gerado: “*Creo que Ciao*”, em 12, e “*arrivederci roma, je crois*”, em 15. O uso de “arrivederci” por Colombia desperta, em AlejandroG, o seu vocabulário plurilingue de base, levando-o a concordar imediata e convictamente com a sugestão avançada pela outra chatante (em 16). Esta concordância é tão intensa e cheia de certezas que o chatante, influenciado pela mudança de língua da sua interlocutora (de italiano para francês, em 15), retoma a última língua por ela utilizada, servindo o francês, neste caso, como meio de expressão e de partilha de opiniões. Ora, AntonioR, não reconhecendo o divertimento da resposta de Colombia (note-se a falta de elementos que possam dar conta do sentido humorístico do enunciado desta chatante) ou, reconhecendo-o e querendo desenvolvê-lo, lembra que há ainda outro elemento a negociar, nesta vez, de natureza mais simbólico-cultural: “*¿Y si no estás en Roma?*” (em 17). A sua questão é respondida por Colombia com uma desenvoltura impressionante, de carácter hipotético-dedutivo, que lança mão de um provérbio (descontextualizado e ao qual atribui uma significação literal) para explicitar a resposta que tinha dado e o seu carácter hiper-realista: se “todos os caminhos vão dar a Roma”, então pode dizer-se “adeus, Roma” em todas as situações. Mais uma troca, mais um baile de línguas: Colombia responde à provocação em espanhol de AntonioR na mesma língua, que adquire aqui a função de indicadora do destinatário, isto é, de marcadora de estruturação discursiva, numa situação que é particularmente sensível neste campo, como vimos.

Para sintetizar, diremos que se trata de um episódio em que estão presentes as representações dos sujeitos acerca do modo como a situação de comunicação pode ser usada para aprender línguas e sobre as línguas, em clara relação com a convicção de que as línguas são objectos de apropriação. Além disso, pela forma como essas representações foram tematizadas e desenvolvidas, em torno dos “italiano” e “nós”, podemos dizer que estamos também perante representações das línguas como objectos de construção e afirmação de identidades colectivas e da situação de comunicação como lugar onde essas identidades emergem e se negoceiam.

S.27 [colombia] hier wird nicht deutsch gesprochen

1. [AlejandroG] Hallo, Wie geht's?
2. [AnnaïkG] Gut gut!
3. [romautos] :((
4. [romautos] nao percebo nada de alemao
5. [romautos] é uma nova língua romana???
6. [romautos] ;)
7. [AntonioR] ¿Qué te pasa Alejandro?
8. [bogdana] je 'ai pas très bien compris...
9. [CristinaV] el alemán es muy complicado para mí
10. [AlejandroG] :)
11. [colombia] hier wird nicht deutsch gesprochen
12. [AlejandroG] la hacemos romana pues
13. [CristinaV] oye oye, no más alemán , please¡¡¡¡¡
14. [AlejandroG] :-)
15. [colombia] y tampoco inglés ;)
16. [CristinaV] jajajjaja
17. [romautos] Please? Isso também é romano???
18. [CristinaV] vale, de acuerdo
19. [AlejandroG] Bueno, vale, entoncers sólo románicas...
20. [AntonioR] Amigos un poco de orden en este caos
21. [romautos] acho que vou ter de re estudar as minhas bases de língua!!! estou a ficar perdina
22. [AnnaïkG] Es ist richtig das Deutsch ist nicht eine Roman gesprochen
23. [colombia] antonio buena idea, vamos de qué hablamos?
24. [CristinaV] romatus, qué lengua hablas tú, portugués?
25. [AnnaïkG] C'est quoi hablamos?
26. [bogdana] parler je crois...
27. [colombia] parler=hablar
28. [romautos] português

Esta sequência desenvolve-se em torno da definição das línguas e dos temas de comunicação e situa-se imediatamente a seguir ao episódio anteriormente analisado.

Depois do problema anterior resolvido, AlejandroG mostra-se disposto a introduzir mais uma língua na comunicação – o alemão (em 1) – o que evidencia as potencialidades desmultiplicadoras deste tipo de interacção, no que à emergência de "outras" línguas diz respeito, fintando e enriquecendo o contrato de comunicação pré-estabelecido, desde logo, pela participação neste projecto. As reacções dos restantes chatantes a esta saudação inicial em alemão são diferentes, quer porque tenham diferentes repertórios linguístico-comunicativos com diferentes graus de adesão a essa língua (como CristinaV ou AnnaïkG), quer porque sentem que se devem manter fiéis ao contrato de comunicação subjacente (como Colombia), quer ainda por ambos os motivos (como Romautos).

À saudação de AlejandoG, que causa o espanto de AntonioR (em 7 pergunta "*¿Qué te pasa Alejandro?*"), só AnnaïkG responde, e na mesma língua, mostrando que tem competências nessa língua (mas note-se que este comportamento entra em contradição com a sua atitude, analisada na situação 11, em que se manifestou contra a emergência do alemão, mostrando que a situação de comunicação e o modo como as línguas emergem provocam diferentes manifestações sócio-afectivas em relação ao mesmo objecto linguístico). Seguem-se diversas manifestações das representações do Alemão enquanto objecto de apropriação: a sua dificuldade de aprendizagem ("*el alemán es muy complicado para mí*", em

9), a dificuldade subjacente à compreensão ("*:((* ", em 3, "*nao percebo nada de alemao*", em 4 e "*je 'ai pas très bien compris...*", em 8). Para além disso, os interlocutores, sobretudo os que manifestaram possuir insuficientes competências de alemão, apressam-se a relembrar e a tentar restabelecer o contrato de comunicação, indirectamente, como Romautos ("*é uma nova língua romana???*", em 5 e 6, que ironiza sobre o facto de esta ser uma nova língua de comunicação admitida no projecto, evocando o argumento da sua recente pertença tipológica), quer directamente, como Colombia, que, em 11, se apressa, numa intervenção irónica, a proibir, em alemão, o recurso a essa língua ("*hier wird nicht deutsch gesprochen*"). E dizemos irónica pela contradição subjacente ao facto de o acto de fala proibidor ser expresso na língua que proíbe, em clara desadequação referencial e dando pistas contraditórias acerca da estruturação deste chat. Trata-se, na nossa opinião, de um uso lúdico da língua, que demonstra a relação sócio-afectiva da chatante, não só com a língua, mas com a situação de comunicação, plurilingue.

A exclusão do alemão por motivos familiares (ou, melhor, por não pertencer à família!) provoca as intervenções de AlejandroG, que, em 10 e 11, propõe a sua admissão como membro ("*la hacemos romana pues*"), mostrando o quanto está disposto a lutar pela sua permanência enquanto língua de comunicação, mesmo que seja "pela força". Reconhecendo que tal não seria possível, até porque em 13, CristinaV reitera a sua "reacção alérgica" ao alemão, AlejandroG intervém novamente, em 14, com um *smiley* revelador da ludicidade da sua proposta e de cumplicidade com os valores desta comunidade de prática em LR. Repare-se que essa alergia de CristinaV, "oye oye, no más alemán , please¡¡¡¡¡" não é provocada por todas as línguas germânicas, mas só em relação ao alemão, facto que se evidencia pela introdução do termo inglês ("please"). Ora, as chatantes Colombia e Romautos, atentas e assumindo um claro papel moderador e regulador das trocas, relembram a exclusão a que também está votado o Inglês, novamente por motivos tipológicos ("*y tampoco inglés ;)*" e "*Please? Isso também é romano???*"). CristinaV reconhece o princípio de igualdade de tratamento das línguas germânicas neste chat e, em 16 e 18, manifesta a sua concordância com eles.

Reconhecendo que o alemão não é a única língua excluída deste chat, AlejandroG aceita, com alguma tristeza ou impotência, a derrota dos seus princípios de abertura a outras línguas, em 19 (veja-se, na intervenção, a forma como ele introduz e manifesta a restrição da liberdade linguística às LR: "*[AlejandroG] Bueno, vale, entoncers sólo románicas...*"), mas, de certo modo aliviado pela coerência dos procedimentos de censura.

Face ao aparente caos linguístico em que este chat se tornou, começando a perder as suas especificidades de chat romanófono, três interlocutores promovem o regresso à ordem: Romautos ironizando acerca das suas competências linguísticas romanófonas (21), AntonioR fazendo um apelo à ordem (20) e AnnaïkG relembrando a exclusão do alemão da família românica (22). Todavia, seguindo o procedimento linguístico de Colombia, AnnaïkG usa uma aproximação ao alemão para explicar que compreende a exclusão desta língua baseada no princípio da sua identidade tipológica ("*Es ist richtig das Deutsch ist nicht eine Roman gesprochen*").

Retomado o caminho da ordem, sugerido por Antonio e aceite explicitamente por Colombia (em 23), que coincide com o contrato de comunicação na sua cláusula linguística,

surgem dois caminhos possíveis: o trajecto pessoal em direcção às línguas menos conhecidas (encetado por CristinaV, em 14, "*romatus, qué lengua hablas tú, portugués?*", sendo a sua intuição confirmada, em 24, pela interlocutora a quem se dirigiu) e a negociação do tema de comunicação (isco lançado, em 23, por Colombia). Todavia, este último aspecto parece condenado, logo à partida, devido à manifestação de problemas linguístico-comunicativos de AnnaïkG, relacionados com a opacidade lexical de "hablamos" (em 25). Bogdana intervém, em 26, para dar uma primeira ajuda na resolução do problema, lançando uma hipótese: "*parler je crois...*". Face ao problema que entretanto gerou e que não foi totalmente esclarecido, Amparo retoma a tentativa de ajuda de Bogdana, fornecendo pistas de descoberta a AnnaïkG ("*parler=hablar*") e deixando-a antever que se tratará de um verbo e que lhe compete o resto do trabalho cognitivo, assumindo um papel de facilitador das aprendizagens e das reflexões metalinguísticas.

Ficamos sem saber se AnnaïkG compreendeu as explicações ou até se deu conta delas (já que, como vimos, se trata de um chat com um número bastante elevado de participantes), uma vez que não há um *feedback*, positivo ou negativo. Além disso, depois deste episódio de *repair*, outro tema é lançado, em torno das pertenças linguísticas (veremos na sequência seguinte) e as discussões que tiveram lugar neste episódio deixam de atrair os chatantes.

S.28 [AntonioR] Los que hablen español materno que digan menda

1. [AntonioR] Los que hablen francés materno que digan moi
2. [romautos] EU
3. [colombia] vacio total antonio
4. [romautos] :))
5. [bogdana] moi
6. [AlejandroG] quoi?
7. [AntonioR] Los que hablen español materno que digan menda
8. [AlejandroG] Hay poquitos...
9. [AlejandroG] MENDA!
10. [colombia] menda
11. [romautos] a minha língua materna é o português mas nasci em França e vivo ca desde sempre
12. [LauraA] menda
13. [AvataraA] menda
14. [romautos] menda?
15. [AvataraA] entoces entiendes muy bien el gallego, no?
16. [AntonioR] Loa que hablen muy bien español que digan menda lerenda
17. [LauraA] parece que los españoles somos mayoría
18. [AlejandroG] Somos mayoría hispana...
19. [AnnaïkG] Moi aussi je suis Française!
20. [AlejandroG] que poder de convocatoria...
21. [colombia] y que es eso?
22. [romautos] menda lerenditita
23. [colombia] "menda lerenda"?
24. [AntonioR] Pue di moi Annaik
25. [bogdana] menda lerenda = moi aussi ???
26. [AlejandroG] Oui, c'est correct
27. [AntonioR] menda lerenda es argot perdón
28. [romautos] PARABENSSSSSSSSSSSSSSS

29. [bogdana] et en "pas argot", on dit comment?
30. [SaulL] Menda!
31. [colombia] menda lerenda sauil?
32. [AnnaïkG] Moi aussi n'est pas très argotique en français
33. [Chegade] C'est qui Menda?
34. [AnnaïkG] Christian on discute de moi et de menda!!
35. [romautos] jajajaja Vais ter de reler as mensagens anteriores à tua chegada Christian
36. [SaulL] Menda es una palabra típica del español
37. [Chegade] Je ne peux pas
38. [bogdana] palabra = ?
39. [colombia] mot = palabra
40. [romautos] quando ficar arquivado jajajaja
41. [SaulL] word
42. [AnnaïkG] =parole
43. [bogdana] merci
44. [Chegade] ah oui
45. [colombia] conocen la canción "palabras palabras palabras?
46. [SaulL] Mmm
47. [bogdana] si !!!
48. [SaulL] De quien es?
49. [romautos] parolé... parolé... parolé

Nesta sequência os chatantes empenham-se em construir equipas linguísticas, ou, se quisermos, grupos de pertença em torno das línguas de referência, denotando-se representações destes chats como *locus* de manifestação de identidades colectivas, sendo a língua, portanto, entendida como objecto de afirmação de identidades individuais e colectivas. É neste sentido que entendemos a mobilização de todos em torno do "*Los que hablen (…) que digan menda*" (em 1, 7 e 16), que leva AlejandroG a exclamar, em 20, "*que poder de convocatoria...*", e a observação da presença de representantes de cada língua.

Assim, à primeira tentativa de recenseamento em torno dos falantes francófonos, comparecem, de imediato, Romautos e Bogdana e, já em 19, AnnaïckG (que, não tendo dito "moi" a seu tempo, é novamente interpelada por AntonioR, em 24); ao recenseamento de hispanófonos comparecem AlejandroG (com um menda em maiúsculas revelador da força que atribui à sua identidade), Colombia, LauraA e Avatara A, o que leva LauraA a concluir, com disfarçado orgulho, que "*parece que los españoles somos mayoría*" (em 17), corrigida por AlejandroG que troca a referência aos espanhóis de Espanha para incluir os falantes de espanhol em geral, onde se inclui Colombia: "*Somos mayoría hispana...*" (em 18). Deste modo, compreende-se também o comentário de Colombia, em 3, que já havia previsto a maioria hispânica.

Note-se como esta questão acerca da língua materna levanta problemas a Romautos que, em 11, afirma o conjunto das suas pertenças linguísticas, sendo inclusive fácil de detectar, nesta chatante, a incapacidade de decidir qual a sua língua materna: se antes tinha respondido ao apelo "que digan moi", agora afirma que a sua LM é o português mas que nasceu em França e sempre viveu nesse país (cf. 11). Esta dificuldade vem, de alguma forma, ao encontro de como no projecto Galanet se optou por evitar a designação Língua Materna, devido ao reconhecimento das múltiplas identidades linguísticas que um mesmo participante poderia ter, obrigando-o a escolher uma delas em detrimento da(s) outra(s) - claro que, ainda assim, poderíamos alegar que "língua de referência", designação adoptada

no âmbito do projecto Galanet, não é um substituto muito esclarecedor, mas pelo menos tem a vantagem de não incluir/excluir as referências afectivas que o termo "língua materna" evoca e de se afastar de um paradigma mono- e bilingue da Didáctica.

Veja-se que AntonioR, em 16, parece insatisfeito com os resultados da representação da "sua" língua e parece aberto à inclusão de outros chatantes: "*Loa que hablen muy bien español que digan menda lerenda*", o que abre caminho à manifestação de outros falantes de espanhol que não tenham essa língua como materna. É o que faz Romautos, em 22, com recurso a um "menda lerenditita" que se entende numa hierarquia inferior ao "hablar muy bien". Assim, estabelece-se a progressão entre "menda", "menda larenda" e "menda lerenditita", que poderíamos fazer corresponder aos diferentes níveis de competência numa língua, sendo que essa progressão traz para este chat a ideia de que as línguas são objectos de apropriação (repare-se que esta referência estava também presente no enunciado de AvataraA, estabelecedor de familiaridades e capacidades de compreensão entre o português e o galago: "*entoces entiendes muy bien el gallego, no?*").

Repare-se como a urgência da manifestação verbal da identidade linguística dos sujeitos é tanta que se sobrepõe à incompreensão do termo "menda": se AlejandroG (em 6), Romautos (em 14) e Colombia (em 21) revelam não compreender o significado da palavra menda que são levados a exprimir, mesmo assim verbalizam a sua pertença a um grupo linguístico. Ora, a resolução do problema de opacidade do termo "menda" só começa a ser resolvido em 25, quando Bogdana, que ainda não tinha referido a sua pertença (talvez por precaução), sugere a equivalência semântica "*menda lerenda = moi aussi ???*", sendo a sua inferência de sentido confirmada por AlejandroG, em 26, e as suas capacidades visível e efusivamente reconhecidas por Romautos, através do recurso às maiúsculas e à extensão gráfica da palavra por repetição da consoante *S*: "*PARABENSSSSSSSSSSSSSSS*" (em 28).

Ora, AntonioR apressa-se a acrescentar um comentário metalinguístico ao significado de menda (termo introduzido por si mesmo), fazendo-o corresponder a um nível de língua "argotique" e menos correcto, pedindo perdão pelo seu uso neste chat (em 27). Este comentário metalinguístico motiva mais duas intervenções: uma de Bogdana que solicita a equivalência lexical desse termo noutro registo (em 29) e de AnnaïkG que comenta que, se a inferência de Bogdana estava correcta, então o seu uso não parece ser assim tão "argotique" (em 32).

Entretanto, estas reflexões meta-linguísticas são interrompidas pela entrada de dois novos chatantes: SaulL e Chegade. O primeiro, compreendendo o "jogo" que se estava a desenrolar, identifica-se com um "menda"; o segundo, estranho à cultura e à língua de base do jogo, pergunta, em francês, quem é "menda" (em 33). Repare-se, no entanto, que a manifestação identitária de SaulL não parece ser suficiente para Colombia, que pede mais especificações: "*menda lerenda saul?*" (31).

Acerca da questão de Chegade, os locutores tomam diferentes posições discursivas: Annaïck informa-o, de acordo com as percepções que desenvolveu, acerca do tema de discussão em curso (em 34); Romautos indica a direcção que o recém-chegado deve tomar para uma descoberta e resolução autónoma (e decerto mais custosa em termos de investimento temporal e cognitivo) do seu problema (em 35); e SaulL explica o significado de

"menda" (36). Repare-se que são três hipóteses ou resoluções do problema de Chegade que, chegado à conversação, desconhecia as regras do "jogo" entretanto em curso. Repare-se ainda que, para cada uma delas, cada interlocutor usa uma língua. A esta resolução colaborativa e plurilingue do problema, Chegade só se manifesta em relação à proposta de Romautos (em 37), com recurso ao francês, mostrando que a um locutor não corresponde sempre uma língua (até porque Romautos se tinha afirmado bilingue antes) e que o francês é a língua de referência sócio-afectiva, aquela com que exprime os seus problemas neste chat. Ora, se ele não pode ler já as intervenções que se desenrolaram, como sugerira Romautos, esta relembra-o que deve esperar até a conversa ser "arquivada", no seu sentido literal, o que o leva a reconhecer a validade da proposta da sua interlocutora (em 44).

Finalmente, a tentativa de resolução do problema de Chegade por SaulL ("*Menda es una palabra típica del español*", em 36), causa um problema de opacidade lexical a Bogdana, manifestado em termos de repetição do obstáculo, seguido por dois símbolos que indicam a falta de equivalente semântico noutra língua ("*palabra = ?*", em 38). A este problema respondem três chatantes, cada um com a sua tentativa de tradução noutra língua, supostamente mais conhecida para Bogdana: Colombia fornece a tradução em francês, SaulL em inglês e AnnaïkG fornece uma tradução que não sabemos se quer ser francesa ou italiana, mas que se aproxima do termo que causa problemas (ficamos sem saber se queria mesmo resolver o problema lexical, traduzindo o termo para italiano, ou se dar pistas para a sua resolução através da aproximação ao francês "parole", embora a primeira destas hipóteses seja mais plausível devido ao uso que faz do símbolo de equivalência). Esta sequência entrelaçada de *repair* termina com a verbalização de trabalho colaborativo com bons resultados, por Bogdana, que agradece todos os esclarecimentos.

Esta situação de resolução de um problema linguístico motiva ainda Colombia a evocar a canção "palabras palabras palabras" (em 45), que provoca a adesão afectiva imediata de Bogdana (em 47) e de Romautos, sendo que esta até se decide fazer aproximações ao seu título na língua original (em 49). Só SaulL manifesta problemas simbólico-culturais relacionados com o desconhecimento da referida canção (em 46, com a interjeição de dúvida, e em 48, em espanhol, verbalização que corrobora a dúvida expressa), mas não podemos aferir com certeza se o seu problema foi resolvido já que a "tradução" de Romautos pode ter resolvido o problema, devido à ligação referencial da canção à sua língua.

S.29 [romautos] ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa

1. [esmeralda] bonjour à tout le monde!
2. [esmeralda] ;-P
3. [SilviaM] Salut!!!!!! Chegámos!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
4. [Chegade] bonjour Esmeralada
5. [andreia] salut a tout
6. [romautos] PARABENSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS
7. [esmeralda] gfjfghk
8. [colombia] hola equipo de aveiro
9. [Chegade] Bem vindos
10. [lusitana] ola todos ;)
11. [bogdana] parabenss = ?

12. [SaulL] Saludos andreia
13. [AlejandroG] Cada vez semos más..
14. [romautos] ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa
15. [AntonioR] ¿de donde eres eres guidiguidi
16. [esmeralda] ola
17. [romautos] cuidado vao rebentar com o chatttttttttttttttttttt
18. [qalbu] olá
19. [esmeralda] salut!
20. [guidiguidi] olá
21. [andreia] voçes sao de onde?
22. [lusitana] então que tal???
23. [AntonioR] Viva Portugal!
24. [AvataraA] esto se empieza a complicar¡¡
25. [AlejandroG] EStos va a ser un caos....
26. [romautos] Viva o Porto
27. [qalbu] salame-alekum
28. [romautos] e Viva Lyon
29. [Chegade] y'a du monde
30. [romautos] ;)
31. [Chegade] malecom salam
32. [AnnaïkG] oui beaucoup de monde!
33. [SaulL] Parece que todo el mundo se ha despertado a la misma hora!
34. [esmeralda] Salut Christian
35. [AntonioR] Viva el vino de Porto
36. [AlejandroG] Alekum-salame
37. [SilviaM] Viva Portugal....
38. [AntonioR] Vamos a brindar
39. [Chegade] oui iil y a un futur dans l'analyse des chats plurilingues :))))
40. [colombia] silvia se fue rapido
41. [guidiguidi] hihihihi
42. [glory] Salut!
43. [unixman] eis!
44. [SaulL] Saludos Gloria
45. [carla] olá a todos
46. [AvataraA] cada uno habla segun sus impulsos¡¡¡
47. [xander] ola
48. [lusitana] nao estou a perceber nada!|!!!!
49. [tita] checuei
50. [SaulL] Ya ves!
51. [qalbu]CALMA!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
52. [tita] cheguei
53. [qalbu] UM DA CADA VEZ
54. [xander] na se percebe nada
55. [romautos] ,
56. [rafa] Salut à tous!!!!!
57. [carla] katy é a m,aior que belo portugues
58. [tita] ve la se tás bem
59. [glory] Olá, isto é uma grande confusão!
60. [carla] yeeeeeh
61. [xander] descuçáo?
62. [Chegade] nous sommes 21
63. [AlejandroG] Vamos chicos, conectar vuestras webcams y nos vemos las caras...
64. [xander] .....
65. [SilviaM] Quem está perdido????????
66. [glory] Olá Saul, és espanhol?
67. [lusitana] eu tou perdida ,)
68. [SaulL] Si
69. [xander] sou

70. [Chegade] conseil : vas voir dans le chat rouge
71. [SilviaM] Há Italianos??????????????????????????????
72. [SaulL] Hola Glory
73. [SaulL] Tu?
74. [AntonioR] ¿como haces para escribir confusao?
75. [mokab] Olá!!! Cheguei!
76. [glory] Não tou a conseguir perceber nd deste chat!
77. [tita] olá
78. [guidiguidi] Confusão
79. [SilviaM] confusão!!!!
80. [AntonioR] Grrrrrrrrrrr
81. [CristinaV] hola a todos!!!!!!!!!!
82. [xander] this is a ..... chat
83. [qalbu] de k pais vêm voces?
84. [rafa] ISTO TÁ CÁ UMA CONFUSÃO ..
85. [lusitana] oi CristinaV
86. [glory] olá Tuita. bemvinda a confusão!
87. [romautos] Até breve maltinha!

Terminados os problemas, sobretudo de natureza linguístico-comunicativa que temos vindo a descrever, outro parece começar a desenhar-se, relacionado com o suporte: o excesso de interlocutores provocado pela intromissão, "*em forçaaaaaaaaaaaaaa*", dos membros da equipa de Aveiro (não se percebe, nas intervenções de Colombia, em 8, e de Romautos, em 14, de qual das duas equipas se trata).

Esta invasão lusófona desenha-se no aparecimento de diversos chatantes (que muitas vezes manifestam a sua entrada num "cheguei" que é explicável à luz das características do suporte, em que os interlocutores não se vêem entre si), pelo facto de estarem numa sessão presencial, na sala de aula e em turma, se conectam ao chat ao mesmo tempo. Assim, aos chatantes iniciais juntam-se, numa torrente, os chatantes da equipa de Aveiro.

Todavia, num primeiro momento, o problema parece só ainda ser previsto por Romautos ("*ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa*", em 14, e "*cuidado vao rebentar com o chatttttttttttttttttt*", em 17) e por AlejandroG ("*Cada vez semos más..*", em 13), já que os restantes chatantes se rendem à diversidade de locutores e tentam, com diferentes abordagens, aproximar-se a eles. Assim, num primeiro momento, multiplicam-se os actos de saudação nas diferentes línguas que compõem os repertórios plurilingues dos chatantes conectados: português (9, 10, 16, 18, por exemplo), francês (1, 4, 5, 19, por exemplo), espanhol (8, 12, 15, por exemplo) e árabe (27, 31 e 36). Além disso, compreendemos que os sujeitos não se exprimem só numa língua: SilviaM saúda os restantes chatantes num enunciado bilingue que exprime igualmente a alegria do encontro ("*Salut!!!!!! Chegámos!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*", em 3).

Além disse, por exemplo, Esmeralda saúda os seus interlocutores, primeiro em francês (1), ao que acrescenta um *smiley* de alegria, depois em português (16) e novamente em francês (19); Guidiguidi (20) e Lusitana (22) em português, Qalbu em português (18) e depois em árabe (27). A esta saudação em árabe respondem Chegade com "*malecom salam*" (em 31) e AlejandroG com "*Alekum-salame*" (em 36). Assim, o plurilinguismo romanófono da situação alarga-se para além dos limites romanófonos e promove a emergência de outras

línguas, sem que, desta vez, sejam censuradas (como já vimos em sequências em que emergiam o alemão e o inglês). Também podemos observar como as saudações de uns locutores inspiram outros a repetir as suas saudações noutras línguas e a manifestarem, num primeiro momento, as línguas que compõem, em diferentes graus, os seus repertórios plurilingues.

Um outro comum movimento de aproximação aos interlocutores, revelador de predisposições sócio-afectivas em relação à situação de comunicação, é o questionamento acerca das proveniências, uma das informações que os locutores consideram mais importante, dado o carácter plurilingue e intercultural destes chats, se tivermos em conta que é o que induz mais interpelações: AntonioR questiona Guidiguidi acerca da sua proveniência (15); Andreia, dirigindo-se a um "vocês" plural, questiona todos acerca das suas origens (21).

Todavia, começam a manifestar-se cada vez mais sentimentos de claustrofobia neste espaço super-lotado. Assim, num primeiro momento, essas manifestações começam por se fazer ainda de forma eufemística, com diversos procedimentos de cautela, que vão deste a antecipação do caos num futuro próximo - "*esto se empieza a complicar¡¡*" (AvataraA, em 12), "*EStos va a ser un caos....* " (AlejandroG, em 13) -, à constatação do elevado número de chatantes - "*y'a du monde*" (Chegade, em 17) e "*oui beaucoup de monde!*" (AnnaïkG, em 20, concordando com Chegade) – e até à ironia do "*Parece que todo el mundo se ha despertado a la misma hora!*" (SaulL, em 21). Com a continuação, também os chatante lusófonos recém-chegados reconhecem a confusão que se gerou devido à multiplicidade de vozes: "*nao estou a perceber nada!!!!!*" (Lusitana, 48), "*na se percebe nada*" (Xander, 54), "*ve la se tás bem*" (Tita, 58), "*Olá, isto é uma grande confusão!*" (Glory, 59), "yeeeeeh" (Carla, em 60) "....." (Xander, 64), "*eu tou perdida ,)*" (Lusitana, em 67, respondendo à questão de SilviaM, em 65), "*Não tou a conseguir perceber nd deste chat!*" (Glory, 76), "*ISTO TÁ CÁ UMA CONFUSÃO ..*" (Rafa, 84) e "*olá Tuita. bemvinda a confusão!*" (Glory, 87).

Repare-se que a manifestação de problemas situacionais relacionados com o suporte se faz cumulativamente, num movimento de solidariedade dos chatantes que também se revela na forma como cada um usa a sua língua materna, quando vimos que para saudar usavam várias outras línguas. Assim, o uso exclusivo do português pelos chatantes lusófonos para revelarem a sua solidariedade face ao mesmo problema revela de um uso aproximador e gerador de coesão no seio do endogrupo.

Ao mesmo tempo, podemos ver que os diversos chatantes, não obstante os meios verbais a que recorrem para dar conta dos seus problemas, socorrem-se de meios complementares de construção da sua intervenção. Vimos que Romautos se serve da extensão gráfica por repetição de caracteres para evidenciar o problema do excesso de chatantes (em 14 e 17). Outros usam outros meios para-verbais e não-verbais: Lusitana, em 48, estende a pontuação final da frase que acentua a reclamação subjacente à sua intervenção e, em 67, usa um *smiley* que, mesmo pretendendo atenuar o problema, serve mais para mostrar complacência; Rafa exprime o seu desconcerto em maiúsculas, grito de desespero e de atenção; e Carla limita-se a reproduzir uma onomatopeia, com extensão gráfica do som "e" (60).

Outro aspecto interessante desta sequência é o modo como os chatante parecem percepcionar a causa do problema. Assim, se para Chegade o problema é gerado pela

quantidade de chatantes (“*nous sommes 21*”, em 62, mas também em 29), para AvataraA o problema advém da incoerência e do individualismo presente nas intervenções de cada um (“*cada uno habla segun sus impulsos¡¡¡*”, em 46) e para Qalbu advém do facto de todos intervirem ao mesmo tempo (“*CALMA!!!

S.30 [esmeralda] AFINAL QUAL É O TEMA DE DISCUSSAO?

1. [lusitana] quel est le sujet du chat??
2. [Chegade] oui on va peut-être faire plusieurs groupes
3. [AvataraA] no hay tema específico del chat
4. [bogdana] comment faire différents groupes ?
5. [AnnaïkG] oui peut être christian, on peut changer de salon?!!
6. [bogdana] comment faire différents groupes ?
7. [Chegade] si le sujet est l'avenir des étudiants de linguistique
8. [colombia] los que quieran hablar sobre el tema de antonio
9. [colombia] se pueden quedar aqui
10. [colombia] y los que quieran emborracharse con el mojito
11. [Chegade] nous sommes 21
12. [colombia] pueden ir a la sala roja
13. [Chegade] dans le salon rouge "el mojito"
14. [AvataraA] y además del mojito de que se habla en la sala roja?
15. [AvataraA] de comunismo?????'
16. [esmeralda] AFINAL QUAL É O TEMA DE DISCUSSAO?
17. [tita] que grande confusão
18. [MiguelL] porque no hacemos otro grupo en otro salon?
19. [glory] BOA IDEIA!
20. [SilviaM] Boa esmeralda....
21. [esmeralda] QUE TAL PROPOR UM TEMA PARA FALAR?
22. [xander] em q língua?
23. [colombia] nos podemos repartir por temas
24. [Chegade] il faudrait choisir des sujets sur le thème
25. [SilviaM] Vamos falar do que nos faz rir?
26. [AntonioR] Tema: ¿Cual es el sentido de la vida?
27. [AvataraA] vale es meralda, propón un tema
28. [xander] frances nao!
29. [Chegade] oui colombia
30. [xander] ninguem percebe
31. [SilviaM] Boa Colombia!
32. [bogdana] on peut de répartir sur les différents salas ?
33. [qalbu] on va parler dem l'euro 2004
34. [glory] AFINAL QUAL É O TEMA?
35. [AntonioR] quien es percebe xander?
36. [AvataraA] viajes, comida, ciudades, política, lenguas...
37. [xander] que?
38. [esmeralda] ANTONIOR LO sentido de la vida as 10 horas da manha???
39. [SilviaM] LENGUAS!!!!!
40. [AlejandroG] Semántica de los prototipos!
41. [colombia] podemos decir que aca es el tema de lo que nos hace reir
42. [romautos] et si dans le salon jaune on se racontait des blagues adns nos differentes langues?
43. [Chegade] PROPOSITION : chat bleu : LA RISOTAREPIA
44. [SilviaM] Buena idea...
45. [AntonioR] ja ja esmerlda
46. [colombia] genial
47. [mokab] Por que não raconter des blagues aqui?
48. [lusitana] bora la
49. [AntonioR] jajajaja
50. [esmeralda] RISOTERAPIA, boa Christian
51. [Chegade] PROPOSITION : chat jaune: BLAGUES
52. [tita] concordo
53. [AnnaïkG] Des blagues de blondes?
54. [Chegade] PROPOSITION : chat bleu : LA RISOTAREPIA

55. [romautos] je crois qu'ici on va aprler du futur de la linguistique, non?
56. [esmeralda] LE THÉME EST: RISOTERAPIA
57. [colombia] y alejandro se va con la Semántica de los prototipos! a la sala amarilla
58. [romautos] ok
59. [xander] tipo?
60. [lusitana] c sympa les blagues de blonde
61. [Chegade] oui : chat bleu : LA RISOTAREPIA
62. [AvataraA] pero lo de la risoterapia me parece una tontería, porque forazar la risa no creo que sea algo terapéutico qu ete dé más años de vida
63. [lusitana] ;9
64. [lusitana] ;)
65. [rafa] BOA IDEIA CHRISTIAN!!
66. [AvataraA] mejor la risa natural
67. [xander] o quê?
68. [MiguelL] risoterapia en equé salón?
69. [AntonioR] ¿Que son blagues?
70. [guidiguidi] hi hi hi hi hi hi hi
71. [SilviaM] Do que mais me rio é de mim própria!!!! E faz-me muito bem... ajuda-me a lidar com as minhas limitações....
72. [xander] risa naturel?
73. [esmeralda] blagas sao piadas, anedotas
74. [SilviaM] Blagues son anedotas.... piadas!
75. [Chegade] PROPOSITION : chat jaune: LES BLAGUES
76. [colombia] blagues=bromas
77. [glory] As vezes é rir para não chorar!
78. [lusitana] blagues sao historias que fazem rir
79. [xander] eu n tenho limitações
80. [AvataraA] Creo que eso es lo mejor, SIlvia
81. [guidiguidi] hi hi hi hi
82. [mokab] E está provado k rir faz bem à saúde...
83. [guidiguidi] eh eh eh eh
84. [qalbu] Quem conta uma??
85. [xander] depende
86. [SilviaM] Blagues sobre o quê????? Sobre mi misma?????
87. [CristinaV] tambien pueden ser chistes
88. [xander] se se estao a rir de ti
89. [xander] õu tu deles
90. [esmeralda] Blagas sobre cada nacionalidade
91. [Chegade] PROPOSITION : chat rouge: autre sujet dur le rire
92. [SilviaM] Vale!
93. [mokab] Sobre cada nacionalidade!!! BOA
94. [tita] rir é o melhor remédio!;)
95. [Chegade] ici: chat bleu : LA RISOTAREPIA
96. [MiguelL] bueno, alguno que se vaya al rojo

Esta sequência, que se entretece na anterior, desenvolve-se em torno da definição dos temas de comunicação, um dos problemas que aparece como subsidiário da existência excessiva de chatantes. Com tantos sujeitos numa sala, o que fazer, sobretudo quando se começam a mostrar impacientes com a indefinição do tema de conversação? É em torno da resolução deste problema que eles se vão mobilizar nesta sequência.

Considerámos que a sequência se inicia com a intervenção de Lusitana em que, pela primeira vez, alguém se questiona sobre o propósito discursivo daquela reunião (1), corroborada pela resposta de AvataraA ("*no hay tema específico del chat*", em 3). Ora, essa questão, associada ao desejo de Chegade, responsável de sessão com funções de

animação, dividir os estudantes em diferentes grupos ("*oui on va peut-être faire plusieurs groupes*", em 2), despoleta um movimento de resolução dos problemas da indefinição temática e do excesso de chatantes num mesmo espaço. Esses dois problemas, como se percebe, acabaram por ser tratados conjuntamente, já que a proposta de Chegade acaba por ter consequências aos dois níveis: a divisão dos chatantes pelas diferentes salas, com atribuição de temas a cada uma.

A ideia inicial de Chegade, transmitida aos outros em francês, é acolhida com entusiasmo, já que os restantes chatantes se envolvem, de imediato, no desenvolvimento e conceptualização de propostas exequíveis, cada um na sua língua (particularmente Bogdana, Colombia, Avatara e Chegade). Assim, à questão de Bogdana ("*comment faire différents grupes ?*", em 4 e 6), as respostas unem-se no critério do tema (de 7 a 15), como visível, por exemplo, nas intervenções de Colombia "*los que quieran hablar sobre el tema de antonio* / *se pueden quedar aqui*" (8 e 9).

De referir que este primeiro trabalho de reorientação e distribuição de temas parece não ser notado e, portanto, não emerge, de imediato, ao nível do comportamento dos chatantes. Deste modo, naquilo que poderia ser chamado clonagem ou plágio da ideia de Chegade, outros chatantes sugerem, posteriormente, a mesma solução: "*porque no hacemos otro grupo en otro salon?*" (MiguelL, em 18). Desta vez, a ideia parece atingir mais sujeitos e recuperar mesmo os precursores desta solução: Colombia sugere, em espanhol, a repartição por temas (23), encontrando o suporte de Chegade (29) e de SilviaM (31); Chegade, em francês, relembra que seria pertinente escolher sub-temas relativos ao tema principal do Dossier de Imprensa (24).

É na sequência desta nova proposta de Chegade que outras locutoras sugerem sub-temas de debate: "*Vamos falar do que nos faz rir*" (Smelo, em 25), "*podemos decir que aca es el tema de lo que nos hace reir*" (Colombia, 41) e "*et si dans le salon jaune on se racontait des blagues adns nos differentes langues?*" (Romautos, 42; aceite em 46, por Colombia, em 48, por Lusitana, em 52, por Tita em 51, por Christian, que instaura o tema de forma oficial). Repare-se que alguns chatantes continuam a propor e a negociar outros temas, motivados pelas questões de Esmeralda (em 16 e em 21, aceites por outros chatantes em 19, 20, 27), reveladores dos seus interesses pessoais e pouco relacionados com o tema que tinha sido eleito para o dossier de imprensa, como "*el sentido de la vida*" (AntonioR, 26), o "*euro 2004*" (Qalbu, 33), "*viajes, comida, ciuddes, políticas, lenguas...*" (AvataraA, 36), "*sémantica de los prototipos*" (AlejandreG, 40), "*futur de la linguistique*" (Romautos, 55). Todavia, estas propostas vão sendo excluídas à medida que os temas relacionados com o "dossier de imprensa" se consolidam e que os chatantes vão argumentando em torno da aceitabilidade de algumas temáticas. Assim, o tema do "sentido da vida" é excluído por Esmeralda que, em 38, retomando a formulação do tema em espanhol e o nome do proponente, lembra que a hora não é propícia a debates desse tipo, argumento que AntonioR reconhece como válido (em 45 e 49, com manifestações de riso que se juntam à resposta divertida de Esmeralda). Da proposta multifacetada de AvataraA, SilviaM apenas se mostra estimulada pelo sub-tema das línguas (em 39), motivação que se evidencia na retoma do termo espanhol usado pela sua interlocutora e no uso que faz quer das maiúsculas, quer da pontuação. Os restantes temas, por serem demasiado específicos na situação em que os interlocutores se encontram

(não estamos em nenhuma comunidade de prática ou de aprendizagem sobre a Linguística ou a Semântica dos Protótipos), apenas provocam o comentário irónico de Colombia: "*y alejandro se va con la Semántica de los prototipos! a la sala amarilla*" (em 57).

Assim, excluídos estes temas, os interlocutores tentam encontrar as especificidades dos temas relacionados com o riso ("*PROPOSITION : chat bleu : LA RISOTAREPIA*" e "*PROPOSITION : chat jaune: BLAGUES*", Chegade, em 43 e 51) e a forma de os distribuir.

À proposta de Romautos de contar anedotas no salão amarelo (42), Mokab questiona porque não desenvolver esse tema na sala em que se encontram ("*Por que não raconter des blagues aqui?*", em 47). Repare-se que esta questão de Mokab retoma e adequa sintacticamente a expressão "raconter des blagues", usada por Romautos, que é inserida no enunciado português, por necessidades de precisão terminológica e como forma de estruturação discursiva, ao especificar o interlocutor da sua questão. Assim, o uso da expressão e da língua da sua interlocutora torna desnecessária uma interpelação directa a Romautos.

Esta ideia de contar anedotas nas diferentes línguas é acolhida com bastante satisfação pelos chatantes, que se empenham, de seguida, a especificar os trâmites do seu desenvolvimento, em termos de sub-temáticas admitidas: loiras ("*Des blagues de blondes?*", AnnaïkG, em 53; "*c sympa les blagues de blonde*" e *smileys* de Lusitana, em 60, 63 e 64), sobre si mesmo ("*Blagues sobre o quê????? Sobre mi misma?????*", 86) e nacionalidades ("*Blagas sobre cada nacionalidade*", Esmeralda, em 90; "*Sobre cada nacionalidade!!! BOA*", Mokab, em 93). Repare-se que esta negociação dos sub-tópicos admitidos em torno do tema "Blagues" é entrecortado pela resolução do problema causado pelo item lexical que o designa: "*[AntonioR] ¿Que son blagues?* (69). Tratando-se de um termo fundamental na sequência da negociação, são vários os sujeitos que intervêm para solucionar o problema: Esmeralda fornece sinónimos em português, "aportuguesando" mesmo a palavra "blagues" ("*blagas sao piadas, anedotas*", em 73); SilviaM, num enunciado trilingue, retoma o termo problemático francês, usa o verbo que indicia o seguimento da explicação em espanhol e apresenta duas propostas de equivalentes semânticos ("*Blagues son anedotas.... piadas!*", em 74); Lusitana recorre a uma paráfrase em português que, do nosso ponto de vista, é bastante transparente para o falante hispanófono, mostrando cuidado na selecção do vocabulário ("*blagues sao historias que fazem rir*", em 78); finalmente, Colombia, traduz o termo problemático para espanhol, com recurso ao sinal matemático de equivalência ("*blagues=bromas*", em 76).

Depois deste trabalho colaborativo de resolução do problema, Chegade repete a sugestão de tema ("*PROPOSITION : chat jaune: LES BLAGUES*", em 75), Qalbu interpela o grupo a contar anedotas (84) e CristinaV relembra que também podem ser "chistes" (em 87), com o que SilviaM concorda, através do recurso à língua da sua interlocutora (em 92). É exactamente o que observaremos na análise de algumas sequências do chat amarelo (cf. sequências 35 e 36).

O tema da Risoterapia (proposto em 43, como vimos, como temática da sala azul, onde nos encontramos) é aceite por Esmeralda, que se associa a Chegade na sua sugestão, usando, para tal, a língua e os meios para-verbais do seu interlocutor: "*LE THÉME EST: RISOTERAPIA*" (56). Sentindo-se apoiado por esta chatante, este locutor repete, com mais

convicção, a sua proposta, introduzindo-a por um "oui", confirmador e definitivo (em 61). Apesar de todas as referências ao desenvolvimento desta temática na sala azul, mesmo assim surgem sujeitos a tentar esclarecer este aspecto: é o caso de MiguelL (em 68) que parece ter entretanto estado envolvido noutras sequências, quiçá noutras salas, e reaparece agora, seduzido pela sugestão desta temática.

AvataraA é a primeira chatante a contribuir para a discussão do tema, introduzindo a sua opinião, em espanhol, em duas intervenções, explicitando que forçar o riso não parece muito terapêutico (cf. 62) e que "*mejor la risa natural*" (63). Esta intervenção causa dúvidas ao lusófono Xander, que intervém para assinalar, em duas intervenções, os seus problemas de compreensão: da primeira vez manifesta apenas a sua incompreensão ("*o quê?*", em 67) e da segunda, uma vez que não obteve resposta, repete os itens problemáticos, com alterações que nos parecem devidas a erro de reprodução, fazendo-os seguir de um marcador de explicitação ("*risa naturel?*", em 72). Todavia, mais uma vez, não obtém resposta.

Outra reacção à opinião de AvataraA é a de Guidiguidi que, numa adequação ao seu *nickname*, reproduz várias risadas, através de diferentes onomatopeias, que podem querer indiciar a forma como esta chatante percepciona o riso nas diferentes línguas (em 70, 81 e 83), parecendo querer ilustrar ou exemplificar a temática, aproveitando-se das possibilidades de ficcionalidade que os chats lhe oferecem.

Finalmente, numa concordância parcial com a opinião de AvataraA, e mostrando que o riso natural surge espontânea e quotidianamente, SilviaM surge a explicitar o que a faz rir e os efeitos terapêuticos que esse riso tem para si: "*Do que mais me rio é de mim própria!!!! E faz-me muito bem... ajuda-me a lidar com as minhas limitações....*" (em 71). Assim, através deste enunciado, reformula a opinião de AvataraA, expandindo-a através de uma exemplificação que se baseia em experiências pessoais: deste modo, mostra concordar que o riso natural é melhor, mas que acredita nas suas capacidades terapêuticas, que a sua interlocutora tinha posto em causa, mas com que vem agora concordar ("*Creo que eso es lo mejor, SIlvia*", em 80). Entretanto Xander, que se mostra sempre bastante irónico e provocador, intervém para explicar que, não tendo limitações (79), não tem ocasiões de riso do tipo apresentado pela locutora lusófona. Assim, não discordando abertamente de SilviaM, questiona a abrangência do seu exemplo, limitando-o a pessoas "com limitações". Num movimento de solidarização com SilviaM, concordando com os propósitos por esta avançada e expandido a argumentação, Mokab acrescenta novos argumentos em favor da defesa do tema, colocando-os na voz de terceiros invisíveis ("*E está provado k rir faz bem à saúde...*", em 82). Ora, poderíamos interpretar as reticências quer como sinal de algumas dúvidas ou como interpelação indirecta a outros interlocutores para que completem ou corroborem esta afirmação. É o que faz Xander, novamente ironizando os propósitos estereotipados que vão sendo lançados: começa por questionar essa afirmação através de um termo que reduz o universo de aplicação da representação ("*depende*", em 85), para depois explicar que o riso faz bem à saúde apenas se motivado por outros e não por si mesmo e que provocar o riso dos outros não é saudável ("*se se estao a rir de ti*", em 88, "*õu tu deles*", em 89). Para pôr fim a esta contenda e conciliar as partes, intervém Tita que conclui esta discussão com mais uma afirmação generalista e generalizante: "*rir é o melhor remédio!;)*", em 94. Pensamos que esta intervenção, com o papel de cimentar a colaboração intergrupal e de atenuar as diferentes

posições inter- e intragrupais, revela o quando esta interlocutora se empenha num desfecho eufórico desta discussão.

Finalmente, Chegade, reconhecendo que ainda não foi atribuído, seriamente, um tema de discussão à sala vermelha, propõe, de forma ambígua, "*autre sujet dur le rire*" (em 91). Esta distribuição é aceite por MiguelL que, em 96, e recuperando a indefinição da proposta de Chegade, manda "alguém" para o salão vermelho, mostrando que a ambiguidade da temática não o seduziu e que prefere ficar no salão em que se encontra, cujo tema, como vimos, o fizera regressar à interacção ("*bueno, alguno que se vaya al rojo*"). Veremos que, talvez motivado pela intervenção de SilviaM nesta sala, o tema que acabará por ser distribuído na sala vermelha é o tema "autoderisione".

Relacionado com a questão da distribuição por salas e por temas, surge ainda a questão do enquadramento linguístico, levantada por Xander ("*em q língua?*", em 22), que se apressa a excluir o francês do universo das línguas de comunicação (em 28), alegando que "*ninguém percebe*" (em 30). Tendo em conta que os restantes sujeitos compreendem a situação de comunicação como espaço plurilingue, a sua tentativa de negociar os parâmetros linguísticos não encontra outras vozes, exceptuando a de AntonioR que verbaliza um problema linguístico-comunicativo, dirigindo-se à fonte do problema ("*quien es percebe xander?*", em 35). Todavia, Xander não compreende a questão, o que atribui algum sentido irónico à alegação acerca da incompreensibilidade do francês (AntonioR não compreendeu Xander em português e este não compreendeu AntonioR em espanhol).

Estamos, pois, perante a ideia de que os chatantes não necessitam de se encontrar todos no mesmo lugar, sendo que as três salas, pela permeabilidade de circulação entre elas, estão em comunicação e em relação temática, de acordo com as sucessivas distribuições e precisões temáticas. Assim, no final temos os resumos de Christian que aparecem quase como um "gag", em maiúsculas, ao longo desta e de outras sequências: "*dans le salon rouge "el mojito"* " (13), "*PROPOSITION : chat rouge: autre sujet dur le rire*" (91), "*PROPOSITION : chat jaune: LES BLAGUES*" (75), "*PROPOSITION : chat bleu : LA RISOTAREPIA*" (em 43, 54), "*oui : chat bleu : LA RISOTAREPIA*" (61), "*ici: chat bleu : LA RISOTAREPIA*" (95). Repare-se que o facto de ele se sentir tantas vezes responsável pela lembrança do tema se deve à necessidade de tentar manter a ordem num ambiente em que tantos chatantes tinham manifestado os seus problemas e pelo papel que assume de moderador da sessão.

Estivemos, pois, perante representações da situação de comunicação como sendo veículo de motivações comunicativas, vislumbradas no modo como os sujeitos se empenharam na reparação do problema manifestado da sequência anterior, e enquanto *locus* de construção de relações inter- e intragrupais, pela forma como se associam na discussão das temáticas, tomam partidos e se envolvem em actividades dialógicas de negociação dos posicionamentos em relação aos diferentes sub-tópicos propostos. Além disso, é clara, mais do que em outros episódios, a relação entre as temáticas discutidas e a fase de Galanet em que estão envolvidos os interlocutores, aparecendo a situação de comunicação como *locus* de trabalho de projecto (um projecto colaborativo, como temos vindo a descrever) ou, se quisermos, como tarefa relacionada com a proposta didáctica de Galanet.

S.31 [AntonioR] ¿quiere alguien un mojito?

1. [AlejandroG] iros a la cafetería...si queréis hablar más tranquilamente...
2. [AntonioR] ¿quiere alguien un mojito?
3. [romautos] mojito?
4. [glory] k é um mojito?
5. [AlejandroG] Que sean dos mojitos...
6. [colombia] yo si, lo tomé en cuba y es delicioso
7. [AntonioR] Dos mojitos para Alejandro
8. [SaulL] Mojito cubano!
9. [romautos] café,
10. [AntonioR] Otro mojito bien servido para Saull
11. [AlejandroG] :-D
12. [colombia] y los que quieran emborracharse con el mojito
13. [colombia] pueden ir a la sala roja
14. [SaulL] Sala roja?
15. [rafa] O QUE É UM MOJITO COBANO?
16. [Chegade] dans le salon rouge "el mojito"
17. [AvataraA] y además del mojito de que se habla en la sala roja?
18. [AvataraA] de comunismo?????'
19. [qalbu] O K É mogito
20. [AnnaïkG] C'est cquoi mojito?
21. [MiguelL] uno mas aqui
22. [colombia] mojito es un coctel cubano
23. [colombia] delicioso
24. [SilviaM] coctel comm o qu~êdentro?
25. [AnnaïkG] Quel en son les ingrédients?
26. [colombia] con menta, limón y ron

Vimos, na sequência anterior, que uma das estratégias de resolução do problema do número de chatantes na sala, com vista ao estabelecimento de grupos de conversação, era a distribuição por temas e por salas, cabendo a uma das salas (a sala vermelha) a discussão do tema "mojito". Todavia, como podemos ver, essa distribuição nem sempre é necessária já que este tema é, apesar do número de chatantes, discutido, nomeadamente, no que ao seu valor simbólico-cultural diz respeito, não sendo retomado nas outras salas.

A sequência parece começar na sugestão de mudança de salas, neste caso, para o bar, para falar mais tranquilamente. A sugestão é evocativa de "mojito", para AntonioR, que pergunta se alguém quer tomar essa bebida ("*¿quiere alguien un mojito?*", em 2). A partir desta questão, inicia-se um episódio que dá conta da forma como se constrói a ficcionalidade dos chats: numa sala que se chama bar, começa por aparecer o dono ou empregado, AntonioR, que assume esses papéis ficcionais em intervenções como "*¿quiere alguien un mojito?*", "*Dos mojitos para Alejandro*" e "*Otro mojito bien servido para SaulL*". Estão também presentes os clientes, uns que conhecem a sugestão da casa (AlejandroG, Colombia e SaulL, falantes hispânicos) e outros que não (Romautos, Qalbu, Glory e Rafa, lusófonas). AlejandroG encomenda dois "mojitos" e SaulL parece agradado com a ideia, pelo que, ao primeiro, se satisfaz, de imediato, o pedido (o que deixa feliz o cliente, em 11), e ao segundo, lhe é trazido mais um "bem servido". Romautos, que não conhece o "mojito", pede um café, mas não é servida (em 9).

Todavia, Romautos, Qalbu, Glory e Rafa não conhecem, como vimos, a bebida a que se referem os clientes habituais (ou até se se trata de uma bebida) e, depois de várias questões de solicitação de esclarecimentos, que passam despercebidas (em 3 e 4), só a penúltima (em 15), escrita em maiúsculas (e, portanto, mais chamativa e com poder de atrair a atenção neste chat que, como vimos, está com lotação esgotada), obtém resposta (em 20 e 21, de Colombia e em espanhol). A resposta de Colombia, que resolve o problema, provoca duas novas questões de solicitação, desta vez de SilviaM e de AnnaïkG, que, motivadas pelo termo "cocktail", perguntam quais os ingredientes (em 22 e 23). Colombia, que já mostrara competências de apreciação do Mojito Cubano (que classifica como "delicioso, em 6 e 21, em espanhol), explicita que essa bebida é constituída por "*menta, limón y ron*" (em 24), terminando, assim, o episódio.

Nesta sequência, são visíveis, portanto, as associações do mojito a Cuba (6, 8, 15 e 20, quase sempre em espanhol, excepto na intervenção de pedido de esclarecimento, de Rafa), deste tema à sala vermelha (em 12 e 13, em espanhol, na voz de Colombia, e em 16, na voz de Chegade, em francês) e, por associação mental, ao comunismo (em 17 e 18, por AvataraA, em espanhol), o que parece mostrar a vitalidade do tema (que afinal, irá decair rapidamente) e da sua predominância hispânica. Vemos aqui que esta distribuição de temas e a tentativa de encontrar sub-temas, é feita sobretudo por intervenientes que são também animadores ou coordenadores da sessão (Colômbia e Chegade), sendo visível que Colombia oscila entre o papel de cliente deste bar, como vimos, e o de animadora da sessão, flutuando entre as duas identidades: ora pede o "mojito", ora tenta distribuir os temas de conversação, ora esclarece a dúvida dos restantes clientes. De qualquer modo, fica claro que ajudar chatantes com problemas é uma função que compete a todos os participantes, independentemente seu estatuto neste chat.

Estamos, pois, perante um sequência que evidencia o chat enquanto *locus* de construção de identidades (neste caso, fictícias) e de relações colectivas, motivado pela compreensão da situação como *locus* onde emergem pulsões comunicativas.

S.32 [AudreyL] Donc il faut parler en quelle langue??

1. [xander] in a minute in a moment you are here you are there
2. [Sabrina] pas d'anglais!!!
3. [xander] anglais
4. [xander] anglais
5. [xander] anglais
6. [xander] anglais
7. [xander] ANGLAIS
8. [carla] anglais
9. [xander] hello
10. [qalbu] esto es un chat romanófico
11. [qalbu] romanófico
12. [xander] i will not condone a course of action that will lead us to war!
13. [Sabrina] parce que c'est un chat en langues romanes ;-)
14. [pjporto] hello pessoal
15. [xander] joke?
16. [tita] mas tu falas inglêsss
17. [AudreyL] Donc il faut parler en quelle langue??

18. [tita] Salut audrey
19. [xander] romaines n sabias?
20. [carla] en portugais,français
21. [tita] dans une langue romaine
22. [Chegade] Audrey, et espagnol ou italien
23. [glory] On comprend toutes les langues, Audrey.
24. [pjporto] audrey fala na língua que quiseres
25. [AudreyL] ok! merci!!lol
26. [lusitana] et portugais
27. [lusitana] !!lol
28. [carla] en espanhol la klangue que tu veux
29. [tita] queque qui tu veux
30. [xander] ate podes falar nortez
31. [tita] nortez???????
32. [Sabrina] nortez?

Aliada à negociação de temas e à indefinição que entretanto se gerou, alguns chatantes sentem também como necessária a negociação de línguas de comunicação, o que motiva a intervenção, em francês, de AudreyL, em 17, recém-chegado ao chat, o que se compreende pela saudação de Tita, em 2. Como percebemos pela leitura de toda a sequência, a questão inicial de AudreyL é, por um lado, influenciada pela discussão inicial em torno da adopção ou expulsão do inglês enquanto língua de comunicação (de 1 a 16) e influencia o decorrer de toda a negociação, que será feita, quase maioritariamente, com recurso ao francês.

Os chatantes dividem-se quanto ao uso do inglês no espaço de interlocução, aparecendo Xander e Carla a defender a sua utilização e Qalbu e Sabrina a proscreve-lo. Esta marcação de posições não é isenta de contradições, sobretudo de Xander, principal protector do uso desta língua: este chatante reitera, em francês, a sua vontade de recorrer ao inglês (retomando a intervenção de Sabrina), num crescendo que vai da repetição do termo “anglais” (de 3 a 6), até ao uso da maiúscula (em 7), que aumenta o valor ilocutório da sua intervenção e até das repetições anteriores. Além disso, independentemente dos argumentos dos restantes chatantes, que lhe relembram o contrato de comunicação (Qalbu, em 10, e Sabrina, em 13), Xander continua a usar o inglês (9, 12 e 15), até ao momento em que intervém para esclarecer AudreyL acerca das línguas de comunicação (“*romaines n sabias?*”, em 19).

É muito interessante ainda verificar que são quase exclusivamente interlocutores lusófonos que intervêm para esclarecer a dúvida daquele chatante recém-chegado, ou seja, 9 em 10 (com excepção de Chegade), mostrando o seu empenho na construção da situação de comunicação e na definição das suas regras.

A maioria das respostas em francês refere-se apenas à utilização de LR: "*[carla] en portugais,français*", "*[tita] dans une langue romaine*", “*[Chegade] Audrey, et espagnol ou italien*", "*[lusitana] et portugais*" e "*[carla] en espanhol la klangue que tu veux*". Algumas respostas são mais flexíveis, como esta última, que deixa ao chatante a liberdade de escolha, não o querendo silenciar, e até optimistas em relação às possibilidades de intercompreensão neste chat plurilingue romanófono ("*[glory] On comprend toutes les langues, Audrey*"). Repare-se também na intervenção de Lusitana, que, fazendo juz ao nome, acrescenta o

português à lista de línguas propostas por Chegade (em 22), mostrando que quer a língua da sua pertença identitária no catálogo das línguas de comunicação que Audrey pode escolher.

De todos os chatantes, como vimos, só PJPorto e Xander lhe respondem em português, e ambos para lhes mostrar que o universo de línguas que ele pode escolher é bastante vasto, dependendo das suas predisposições ("*[pjporto] audrey fala na língua que quiseres*", em 24) e até ilimitado, podendo ir até ao "*Nortez*", língua inexistente, mas que adquire, na enunciação de Xander, um carácter irónico, como nos parece (em 30), motivado pelo *nickname* "Pjporto" (faz sentido pensar nisto devido à representação da ligação do Porto a um falar específico e ao facto de Xander ter intervido depois de Pjporto, na língua por ela utilizada). Para além ou apesar disso, Xander, numa intervenção anterior, tinha já mostrado que estava disposto a alterar a fatalidade linguística introduzida pela questão de Audrey e, depois de responder à sua questão, em francês, acrescenta uma pergunta, em português: "*[xander] romaines n sabias?*".

Mediante a profusão de propostas e de línguas (repare-se que a sua questão falava de "quelle langue", mostrando que estava preparado para participar numa conversação monolingue), Audrey mostra ter compreendido o que se pretende, agradece e acrescenta um "lol" que esclarece o quanto as inúmeras respostas lhe mostraram que não está sozinho neste chat e que, não obstante o número de chatantes, sempre terá alguma atenção ("*ok! merci!!lol*", em 25). Claro que os chatantes que ainda estavam a produzir a sua resposta acabam de teclar a intervenção e ainda a submetem ao ecrã e à leitura de Audrey, não obstante ele já ter manifestado a sua compreensão, mas trata-se, so que nos parece, da consequência das características do suporte de comunicação.

A sequência continua ainda um pouco mas agora nos eixos introduzidos por Xander, quando introduz a possibilidade de falar em Nortez, língua desconhecida de Tita e de Sabrina. Tão desconhecida também de Xander, que a introduziu como provocação, que ninguém, nem ele próprio, decide esclarecer a dúvida que gerou.

Resumindo o que descrevemos e interpretámos, podemos dizer que se trata de um episódio que encara as línguas enquanto objectos de construção de identidades colectivas (no nosso caso, romanófonas e plurilingues) e enquanto instrumento de construção de relações interpessoais. Neste sentido, a situação de comunicação emerge como lugar de construção dessas identidades e relações, aparecendo os sujeitos definidos, de forma indirecta, com base no seu perfil linguístico-comunicativo e da sua competência plurilingue.

S.33 [sweetangel] et pourquoi parle-tu espagnol?

1. [pjporto] Sabrina olá donde és
2. [Sabrina] soy de lyon, en francia y tu?
3. [sweetangel] et pourquoi parle-tu espagnol?
4. [lil] olha o F.C.Porto ganhou ao lyon ontem a noite!!!
5. [pjporto] Sabrina yo so de Portugal
6. [AntonioR] Sabtina es lionesa
7. [Sabrina] parce que je suis étudiante en espagnol!
8. [Sabrina] et aussi d'origine...portuguesa!
9. [AntonioR] Tu sabes mucho Sabrina
10. [sweetangel] il faut que tu pales aussi portugais non?

11. [colombia] no hay una lengua impuesta
12. [AntonioR] Estoy olvidando mi español
13. [lil] olvidando????
14. [colombia] y el tema, antonio
15. [AntonioR] jajajajajajaja
16. [colombia] oublier = olvidar
17. [AntonioR] eso
18. [lil] merci
19. [sweetangel] sim acho que tenho de falar português sabrina….
20. [Sabrina] le problme c'est que je le parle, le lis mais ne l'écris qu'avec des fautes horribles!!!
21. [lusitana] heureusement ke tu ne ns vois pas ecrire en francais alors Sabrina

Este episódio é, novamente, protagonizado por uma maioria de chatantes lusófonos, talvez porque, neste caso, a discussão seja iniciada por uma locutora de Aveiro (Pjporto) e as restantes colegas se lhe associem, numa curiosidade e desejo partilhados.

A sequência inicia-se com o movimento de aproximação de Pjporto a Sabrina, na tentativa de obter informações acerca da sua proveniência. A sua interlocutora refere que é de Lyon e retribui a questão a Pjporto que, em 5, lhe responde, em espanhol, que é portuguesa. Estas respostas, dadas em espanhol, provocam a estupefacção de Sweetangel que questiona Sabrina acerca do motivo que a leva a interagir nessa língua (claro que Sweetangel, sendo lusófona, também poderia ser questionada sobre o facto de estar a teclar em francês, mas ninguém lhe coloca essa questão, confrontando-a com a incoerência do seu espanto!).

A questão colocada por esta chatante é respondida através de dois argumentos: é estudante de espanhol (veja-se a presença da representação de que se aprende a comunicar numa língua comunicando nessa língua ou o "aprender para comunicar e comunicar para aprender", a que já nos referimos) e também de origem portuguesa. Assim, o uso do do espanhol é justificado pelo facto de ser uma língua em fase de aquisição.

AntonioR intervém, neste momento, para fornecer o adjectivo espanhol que se aplica ao "soy de Lyon" e Lil para relembrar que, num jogo de futebol, o Porto tinha ganho ao Lyon. Esta referência futebolística, em português, vem colocar o futebol como lugar de mediação de representações entre locutoras de duas LR, mas o lugar não se mantém preenchido. Veremos que as conversas de futebol são muito mais animadas acerca de selecções nacionais (lembramos que estes chats ocorreram durante o Euro2004), já que os chatantes se investem muito mais e em grupo solidarizado em torno da sua pertença nacional (cf. S39 e S40), do que se vê neste episódio, em que as cidades rivais não chegam para prolongar a discussão.

A afirmação da sua identidade luso-descendente, agora em francês, causa a admiração de AntonioR que reconhece estar na presença de uma locutora trilingue (francês, espanhol e português) e dá argumentos a Sweetangel para continuar a pressionar a sua interlocutora a mudar de língua ("*il faut que tu pales aussi portugais non?*", em 10), mas é então que Colombia aparece para explicar que "*no hay una lengua impuesta*" (em 11), salvando assim a face de Sabrina e comprometendo a da chatante lusófona, que só mais tarde volta a manifestar-se, para explicar que compreendeu o que se pretende dela: "*sim acho que tenho de falar português sabrina….*" (em 19).

De seguida, seguem-se duas manifestações de auto-representações em relação à sua competência linguística: de AntonioR (em 12), que se mostra preocupado, através de um enunciado em espanhol, com o esquecimento dessa "sua" língua (que faz parte de um repertório individual, portanto), e de Sabrina que, explica, em francês, a desigualdade de competências que tem em português, justificando assim o facto de não estar a usar esta língua ("*le problme c'est que je le parle, le lis mais ne l'écris qu'avec des fautes horribles!!!*", em 20). Repare-se que, para esta chatante, a comunicação em chat se situa ao nível do registo escrito, já que alega que possui competências de expressão oral mas não de expressão escrita, facto que a levará a não utilizar a outra língua. É também este o posicionamento de Lusitana em relação ao registo dos chats que, não compreendendo que a sua interlocutora se referia ao Português, exclama: "*heureusement ke tu ne ns vois pas ecrire en francais alors Sabrina*" (em 21). Neste sentido, as duas interlocutoras mostram o quanto para elas a ortografia está presente na sua consciência normativa de uso das línguas e, consequentemente, o quanto o chat é também lugar de respeito por essas normas e exemplo de registo escrito.

Entretanto, o desabafo de Antonio tinha provocado o problema de opacidade lexical em torno de "olvidando", manifestado por Lil, em 13, através, como vimos noutras situações, da repetição do termo problemático, seguido do sinal de dúvida, desta vez repetido ("*olvidando????*"). Colombia intervém com o sentido de humor que já lhe conhecemos de outras sequências para o lembrar que também se está a esquecer do tema de discussão (em torno do qual vimos que houve um grande investimento interaccional), observação que causa a manifestação de compreensão bem-disposta de AntonioR (em 15 e 17). Note-se que, desta vez, a intervenção reguladora de Colombia, que poderia ter sido uma ameaça fatal à face de AntonioR, foi entendida com o humor que merecia, não se sentindo este obrigado ao exílio social. É também Colombia quem intervém para explicitar o sentido da palavra opaca denunciada por Lil, que opta por traduzir o verbo no infinitivo para francês, deixando a Lil a obrigação de o "conjugar" e adaptar ao enunciado em que tinha sido produzido. A estratégia parece dar resultado já que Lil agradece a ajuda, em francês (18). A mudança de língua desta chatante, que antes se tinha manifestado em português (4), para francês, parece ser o resultado da estratégia usada por Colombia para reparar o problema linguístico-comunicativo: ao traduzir o termo opaco para francês, induziu a sua interlocutora a usar essa língua.

Finalmente, podemos concluir que se trata de um episódio em que as línguas emergem como objectos de apropriação (veja-se a consciência normativa de Lusitana e de Sabrina) e como afirmadoras de identidades individuais (Sweetangel não compreende inicialmente, apesar do seu próprio comportamento linguístico-comunicativo, as escolhas linguísticas de Sabrina). Em clara relação com estas representações, encontra-se a convicção de que os chats são *locus* de construção e afirmação de identidades e de apropriação de conhecimentos linguísticos.

S.34 [JuanJ] si, aqui en españa, como estamos acostumbrados a comer tan pronto....

1. [JuanJ] a comer sabrina, a comer
2. [Sabrina] ouais, c'est vrai que je commence aussi a avoir faim!
3. [carla] moi aussi
4. [Sabrina] bon appétit galatéens!
5. [JuanJ] si, aqui en españa, como estamos acostumbrados a comer tan pronto....ç
6. [Sabrina] estuvo en espana este verano, y las horas para comer eran muy distintas...

Esta breve sequência coloca-nos ante a relação entre língua e cultura, aparecendo os horários de refeição como lugar de mediação das representações dessa relação.

Inicia-se com o movimento de despedida de JuanJ, hispanófono, que relembra Sabrina da hora de almoço. Esta responde em francês, concordando com o seu interlocutor e explicando que começa, ela também, a ter fome.

Neste momento, junta-se-lhes Carla, solidarizando-se com a motivação dos dois interlocutores a abandonar o chat. Sabrina, que está de saída, despede-se com um "bom apetite" a todos os "galatéens", mostrando o quanto, para ela, está diante de um grupo homogéneo de interlocutores, inseridos numa comunidade de aprendizagem.

Assim, introduz-se a auto-representação do falante espanhol que indica que "aqui en españa" (clara alusão ao mundo real que se situa fora deste chat), há o costume de comer cedo. Ora, esse costume de comer cedo é atribuído a todos os espanhóis pela sua afiliação ao país, pelo uso da conjugação de "estar" na primeira pessoa do plural, no presente do indicativo que tem a função de presente histórico (no que designaríamos por um "desde sempre" e "até sempre" generalizador) e finalmente, pelo uso do plural ("acostumbrados").

Sabrina, que ainda antes se tinha pronunciado em francês, quer para explicar um estado, quer para se despedir, num uso sócio-afectivo dessa língua, muda agora para o espanhol, para dar conta da sua experiência em Espanha, o que evidencia um uso desta língua para aumentar o valor referencial do enunciado e para um ajustamento ao seu interlocutor. Assim, a sua concordância com JuanJ, com evocação da sua experiência, é assinalada também pelo uso da mesma língua, o que coloca em evidência o papel da selecção da língua da intervenção na economia da negociação das imagens neste chat plurilingue. Claro que a sua intervenção, que emerge com um valor de concordância, não explicita se em Espanha se come tão cedo como alegara JuanJ, porque o seu enunciado introduz matizes, para nós pouco claras, em relação aos horários das refeições: "*las horas para comer eran muy distintas...*" (em 6). Esta falta de clareza é corroborada pelo uso das reticências no final do enunciado. Assim, se é verdade que, num primeiro momento, parece que a interlocutora concorda com o chatante, a verdade é que o seu enunciado se situa mais num *continuum* entre a concordância e o questionamento. Ficamos sem saber qual seria o seguimento deste processo de negociação já que os chatantes abandonam este tópico e o chat em que estavam a participar.

3.8 Sessão de chat 24 de Março de 2004, salão de chat amarelo (fase “recolha de documentos e debate”)

Trata-se de uma sessão, paralela à anterior, que se desenvolveu durante cerca de 47 minutos, estando presentes as línguas portuguesa, francesa, espanhola e italiana, na voz de 23 chatantes.

Vimos, nas sequências anteriores, que o excessivo número de chatantes conectados na sala azul provocou diferentes manifestações desse problema e, daí resultante, diferentes estratégias de resolução, sendo que a única que pareceu fazer algum efeito foi o apelo ao êxodo para outras salas (a vermelha e a amarela), distribuídas por temáticas.

Se é verdade que a tentativa de atribuir temas a ser discutidos em cada uma das salas não surtiu grandes efeitos, pelo menos o número de chatantes distribuiu-se, o que permite também, do nosso ponto de analistas, fazer uma delimitação de episódios mais breves (devido à redução de chatantes que implica uma redução de intervenções) e de temática mais precisa (se a menos chatantes corresponde menos intervenções, logo, a ocorrência de novas matizes e de introdução de sub-temas também parece menor, aliado ao facto de os chatantes já não ficarem só pela manifestação de problemas gerais, mas antes envolverem-se nas discussões).

Nesta sessão, se é verdade que o tema atribuído é "Échange de BLAGUES, chistes, barzelettes", relembrado em múltiplas intervenções, por sujeitos que se constituíram como moderadores, também é verdade que esse tema só se impõe até que um outro, bastante mais mobilizador, chega: o futebol (relembre-se que o Euro2004 estava para começar) e, com ele os nacionalismos (ou vice-versa, como também se poderá observar), sobretudo nas sequências 37, 38 e 39. Outro esclarecimento que convém prestar aqui é que estas sequências se embrenham umas nas outras, sendo difícil analisá-las separadamente. Todavia, dado que é relativamente fácil separar as temáticas evocadas (embora todas de teor nacionalista), analisá-las-emos individualmente já que elas dão conta de diferentes representações e para cada uma são evocados diferentes argumentos e convocados lugares de mediação distintos.

S.35 [mokab] Claro k nós, portugueses, temos humor.

1. [Chegade] PROPOSITION : chat jaune : échange de BLAGUES, chistes, barzelette
2. [romautos] On dirait que le thème des blagues ne marche pas ;)
3. [romautos] Sabes pq é k os portugueses ultimamente andam de submarinos?
4. [mokab] Pois não, toca a ir pra sala azul!
5. [mokab] É disto k se está falar no chat...
6. [romautos] Vous savez pourquoi les portugais dernièrement utilisent des sous-marins?
7. [romautos] chat jaune : échange de BLAGUES, chistes, barzelette
8. [AlejandroG] No, por qué?
9. [romautos] parce que... au fond... au fond même... les portugais ne sont pas completement idiots!
10. [AlejandroG] :-D
11. [romautos] c'est une blague portugaise...
12. [romautos] c'est de l'aurodérision

13. [romautos] comme quoi les portgais ont de l'humour
14. [mokab] Claro k nós, portugueses, temos humor.
15. [romautos] jajajaja
16. [MiguelL] en España tenemos chistes de nosotros mismos de lo mal que hacemos las cosas

Esta sequência inicia-se com Chegade a tentar repor a ordem nesta sala, para onde haviam migrado alguns chatantes, pelos motivos já apontados, relembrando, para tal, o tema de conversação: "*PROPOSITION : chat jaune : échange de BLAGUES, chistes, barzelette*" (repare-se que, na sua tentativa de traduzir "blagues" não entra o termo português, apesar de já ter sido referido em várias situações de chat em que estivera presente). Romautos exprime-se, ironicamente, para lembrar que o tema proposta não é muito bom (em 2), usando a língua utilizada por Chegade, e Mokab, que não parece ter compreendido os propósitos desta chatante, concorda com ela *dizendo "Pois não, toca a ir pra sala azul!*" (em 4), onde supostamente se estaria a desenvolver esse tema (em 5). E dizemos que os propósitos de Romautos eram irónicos porque o *smiley* que acrescenta no final do enunciado revela a sua verdadeira intenção e ajuda na tentativa de antecipar o seu próximo movimento interaccional: contar uma piada e em português (em 3). A sua piada revela a intenção de manter a proposta de Chegade, proposta que Romautos re-evoca, ao que nos parece para proteger a sua própria face depois da sua piada e para inspirar outros chatantes a entrar na co-construção do tema. Tendo em conta a tipologia da piada que conta, tripartida, em falsa solicitação (porque é ela quem detém a resposta), solicitação e resposta, ela faz a solicitação inicial em português e em francês ("*Sabes pq é k os portugueses ultimamente andam de submarinos?*", em 3 e "*Vous savez pourquoi les portugais dernièrement utilisent des sous-marins?*", em 6), AlejangroG segue a estrutura estereotipada com a solicitação em espanhol ("*No, por qué?*", em 8) e Romautos, causadora e solução do "problema", responde em francês ("*parce que... au fond... au fond même... les portugais ne sont pas completement idiots!*", em 9), mostrando, com a continuidade da língua, a continuidade do tema. Repare-se que, como nos chats, este tipo de piada impõe a aceitação de um determinado mundo possível, podendo-se afirmar que estamos perante um "jogo de matrioskas" de mundos, para usar uma metáfora já referida acerca da emergência de problemas.

Esta piada de Romautos causa o riso de AlejandroG, em 10, manifestado por um *smiley*. Romautos inicia, então, uma reflexão meta-comunicativa acerca das suas intervenções anteriores, explicitando que é uma piada portuguesa (em 11) e, sendo ela também portuguesa, é reveladora de "auto-dérision" (em 12). Esta auto-representação baseada em traços psicológicos e morais é desenvolvida em 13, pela mesma locutora, que afirma categoricamente "*comme quoi les portgais ont de l'humour*", fazendo com que todos os membros do grupo, um dos seus endogrupos, se una em torno da evocação generalizante "portugueses". É interessante que, não obstante esta indicação de auto-representação, a sua emergência e desenvolvimento se faz em francês, no nosso entender porque, tendo sido introduzida por uma piada pouco abonatória e até ameaçadora da face dos portugueses naquele chat, ajuda a mitigar esses problemas, não havendo uma comunhão total entre o conteúdo do enunciado jocoso e a língua em que foi produzido, o que acaba por implicar um distanciamento simbólico, se quisermos precisar.

Neste momento, Mokab, que anteriormente tinha mostrado a sua discordância em relação ao desenvolvimento deste tema, muda de posição e toma o partido de Romautos, concordando com esta e, através do uso do sujeito primeira pessoa do plural seguido da especificação do grupo de pertença a que a sua localização entre vírgulas dá claro destaque ("*Claro k nós, portugueses, temos humor.*", em 14), constrói o espaço do grupo de pertença por elas partilhado. Neste sentido, mostra-se que a representação dos portugueses como povo com humor favorece a coesão e a colaboração dentro do endogrupo e causa, mesmo, mudanças no quadro de participação dos seus membros. Note-se que este enunciado de Mokab retoma quase a proposição de Romautos, com duas diferenças fundamentais: ao uso do francês, por Romautos, Mokab prefere o português; ao uso da terceira pessoa do plural de Romautos, criadora de algum distanciamento, Mokab substitui a primeira pessoa do plural, agrupadora e aglutinadora, criadora de um espaço simultaneamente pessoal e intersubjectivo de pertença. Neste sentido, poderemos ainda afirmar que a língua funciona, aqui, como instrumento de hetero-reformulação e de concordância, que vem colocar em evidência o seu papel na afirmação de identidades pessoais (de Mokab) e colectivas (dos portugueses). Romautos, em 15, consolida a sua posição inicial acerca dos portugueses, através de uma risada de cumplicidade com Mokab.

Neste momento, intervém MiguelL, que retoma a temática das duas lusófonas, e expande a informação, alargando-a aos espanhóis, exemplificando e situando os limites da aplicação do estereótipo a características baseadas em competências: "*en España tenemos chistes de nosotros mismos de lo mal que hacemos las cosas*" (em 16). Assim, ao seu endogrupo geograficamente situado reconhece a capacidade de se rir de si próprio (repare-se que também usa o pronome pessoal de primeira pessoa do plural, "nosotros"), na forma como executa tarefas (tarefas imprecisas, mencione-se também, expressas enquanto "las cosas"). Assim, retomamos a ideia de simplificação das representações, bem visível neste enunciado de MiguelL: "lo mal" não especifica a qualidade das acções de forma precisa e "las cosas" não chega para identificar claramente o âmbito de aplicação do estereótipo. De qualquer forma, este seu enunciado chega para mostrar o quanto as representações emergem e se negoceiam para darem sinais de coesão e de colaboração intergrupais e para se constituírem enquanto propulsores da intercompreensão.

Neste momento, a representação do humor lusófono e hispanófono, que se estava a constituir enquanto tópico discursivo, é abandonado.

S.36 [MiguelL] no lo entiendo

1. [AnnaïkG] Une blonde désespérée appelle son mari au boulot:
"Je veux faire un puzzle, je n'y arrive pas, je n'en peux plus !"
"Calme-toi mon amour, est-ce que tu as un modèle?"
"Oui ! il y a un coq sur la boite mais je n'y arrive pas, toutes les pièces se ressemblent!!"
"Ce n'est rien ma chérie, je vais rentrer et on va voir ça ensemble."
Le type rentre, trouve sa blonde en pleurs
"Écoute ma chérie, tu es mignonne, tu es la plus belle. On remet les corn flakes dans la boite et on ne dit rien à personne!"
2. [MiguelL] no lo entiendo
3. [Chegade] super Annaïck, tout en finesse :)))

4. [Chegade] Qu'est-ce que tu ne comprensd pas Miguel?
5. [MiguelL] algunas palabras
6. [qalbu] miguel dond es
7. [MiguelL] ressemblent, mignonne...
8. [AnnaïkG] Je fait ce que je peux pour que les blagues ne soit pas trop gore!
9. [MiguelL] soy español
10. [qalbu] vosotros son espagnols??????????????
11. [AnnaïkG] mignonne=belle
12. [qalbu] de que cidade???
13. [Chegade] Quels mots Miguel?
14. [Chegade] ressemblent = se asemejan
15. [MiguelL] ya te he escrito
16. [Chegade] ya te contesté
17. [MiguelL] ressemblent,mignonne
18. [Chegade] mignonne = guapa
19. [MiguelL] ahhh
20. [Chegade] ressemblent = se asemejan
21. [MiguelL] es verdad a ver ahor
22. [qalbu] a todos los espagnols, vosotros de qué ciudad vengam??
23. [qalbu] ??
24. [qalbu] ??
25. [MiguelL] de Madrid
26. [qalbu] boa
27. [MiguelL] nosotros decimos Madriz
28. [qalbu] ~onita ciudad
29. [qalbu] bonita
30. [MiguelL] yo anduvepor Faro hace poco
31. [qalbu] A mi me gusta al real madrid
32. [MiguelL] muy bueno paisjes en Portugal
33. [MiguelL] y es barato

Na sequência de outras anedotas que tinham vindo a ser contadas, AnnaïkG conta mais uma, em francês, que coloca problemas de compreensão a MiguelL, iniciando-se uma sequência de *repair*. Assim, à solicitação indirecta deste interlocutor, em espanhol, em 2, comparece Chegade que, depois de elogiar a intervenção de AnnaïKG, dirige toda a sua atenção para a resolução do problema, vagamente referido, de MiguelL. Na verdade, a solicitação de MiguelL leva Chegade a solicitar um alargamento da informação dada *("Qu'est-ce que tu ne comprensd pas Miguel?*", em 4), e a especificação de que se trata de opacidade lexical ("algunas palabras", em 5, "ressemblent, mignonne", em 7).

A partir deste momento, desenvolvem-se, de forma entrelaçada, duas sequências em torno de MiguelL: uma de *repair* do seu problema e outra de explicitação da sua proveniência geográfica, sendo que a primeira se desenvolve, predominantemente, na primeira parte da sequência (7, 11, 13-21), e a segunda na parte final (6, 9, 10, 12, 22-33). Deste modo, podemos dizer que a intervenção de sinalização do problema de MiguelL teve dois resultados: o primeiro, voluntário, chamar a atenção para o seu problema linguístico-comunicativo e o segundo, involuntário, chamar a atenção para um lugar na interacção, que lhe é dado pelos chatantes lusófonos.

Depois de MiguelL ter indicado duas das suas fontes de problemas lexicais (em 7), dois chatantes mobilizam-se para resolver o problema: AnnaïkG, que tinha causado o problema, e Chegade. Para o problema lexical "mignonne", recebe duas equivalências

semânticas: de AnnaïkG, em francês, ("belle", em 11) e de Chegade, tradução para espanhol ("guapa", em 18). Neste sentido, enquanto AnnaïkG se esforça por aumentar o repertório romanófono de MiguelL, fornecendo-lhe uma palavra que tem mais oportunidade de ser compreendida porque mais transparente para o seu interlocutor, mantendo a língua problemática, Chegade serve-se da língua do chatante com problemas para resolver o problema, usando-a como elemento facilitador da intercompreensão. Para o problema causado por "ressemblent" recebe duas vezes a mesma ajuda, de Chegade, novamente em forma de tradução, que, como já vimos, é a forma preferida pelos chatantes para resolver os problemas lexicais: "*ressemblent = se asemejan*" (em 14 e 20).

Dadas as características dos chats e dos tempos de leitura e de escrita, há uma sobreposição, no ecrã, de enunciados que causa um "*qui pro quo*": quando Christian pede o alargamento de informação a MiguelL, no sentido deste dar mais pistas sobre a origem do(s) seu(s) problema(s) de compreensão, o chatante divide a sua resposta em duas intervenções: em 5 e em 7. Como Chegade ainda não sabe que o seu interlocutor se prepara para exemplificar o que dissera anteriormente, volta a questionar MiguelL, em 13. Assim, ao "*ya te he escrito*" de MiguelL, em 16, Chegade contrapõe um "*ya te contesté*", em 17. Cremos que é este enunciado de Chegade que vem colocar fim ao problema que se gerou, relacionado com as características do suporte técnico, assinalado por MiguelL em 19 e 21: "*ahhh*" e "*es verdad a ver ahor*", que mostra o uso que pretende fazer das ajudas que lhe chegaram, isto é, a releitura da anedota contada por AnnaïkG.

Neste sentido, a verbalização da intenção de MiguelL reler o excerto textual problemático vem mostrar que esta sequência e, portanto, as sequências de *repair*, têm potencial aquisitivo, no caso de os sujeitos se mostrarem disponíveis para reutilizar os novos termos, dando provas de envolvimento, não só interaccional, mas também cognitivo. Assim, podemos dizer que, na sequência da análise que fizemos da resolução deste problema, a situação de comunicação é percepcionada como *locus* de ensino-aprendizagem de línguas, favorecendo a emergência de situações com potencial de aprendizagem, onde se vislumbra, como já dissemos noutra ocasião, o imaginário pedagógico-didáctico dos seus participantes.

A outra sequência, que se entrelaça nesta, é originada pela questão de Qalbu, em 6, "*miguel dond es*", em que o sujeito lusófono tenta uma aproximação ao outro, usando para tal o espanhol. Reconhecendo este movimento de aproximação, MiguelL tenta também contribuir para a aproximação, num enunciado bilingue que pode aproximar-se do português ou do italiano: "*soy español*o" (em 9). Como se não tivesse compreendido a resposta de MiguelL, Qalbu volta a repetir a pergunta acerca da proveniência geográfica, desta vez alargando-a a todos os espanhóis, num enunciado que pretende ser, mais uma vez, uma aproximação afectiva e referencial aos seus interlocutores, servindo, ainda, do nosso ponto de vista, para marcar a estruturação discursiva, pelo modo como se dirige a interlocutores precisos, assinalado pela selecção de língua. As duas intervenções seguintes deste chatante, constituídas exclusivamente de pontos de interrogação, podem ser entendidas de duas formas: por um lado, podem querer interrogar os destinatários da sua mensagem acerca do silêncio face à sua pergunta, por outro, podem ser interpretadas como solicitação de correcção do seu enunciado. De qualquer modo, as duas possibilidades são relativamente frequentes nos nossos chats. Todavia, as respostas de MiguelL (25 e 27) e as três seguintes

intervenções entusiásticas de Qalbu (25, 28 e 29) parecem-nos apontar o caminho da primeira das duas interpretações que avançámos, mostrando que, para eles, os chats são sobretudo locais de construção de relações interpessoais.

Qalbu, que faz de imediato uma apreciação positiva da beleza da cidade de Madrid, junta a referência a um clube de futebol, mostrando que a cidade lhe agrada por diferentes motivos. Assim, a uma primira representação positiva da cidade, o chatante lusófono, sempre em espanhol, adiciona mais uma, contribuindo, assim para cimentar uma boa hetero-imagem da proveniência do Outro.

MiguelL, que também quer dar provas da sua interculturalidade, alimentando a interacção e contribuindo para o bem-estar comunicativo, evoca as suas recentes experiências em Faro (30), retribuindo os elogios que lhe tinham sido feitos: as bonitas paisagens de Portugal (num alargamento referencial, da cidade para o país, em 32) e o custo de vida (em 33), que poderia ser interpretado enquanto representação dos portugueses baseada em características sócio-económicas. Repare-se que também aqui MiguelL procede por adição de representações, igualando-se ao seu interlocutor nas estratégias de elogio mútuo, o que nos leva a sugerir que estamos perante representações partilhadas do chat enquanto *locus* de construção de relações interpessoais, como tínhamos avançado.

Repare-se para concluir e para enquadrar os acontecimentos discursivos da sequência seguinte, que Qalbu mostra uma grande predisposição para o contacto com o outro e isto de duas formas: pela curiosidade em relação à proveniência dos seus interlocutores e através do uso do espanhol como estratégia de aproximação.

S.37 [qalbu] galicia es portuguesa

1. [MiguelL] nosotros decimos Madriz
2. [qalbu] galicia es portuguesa
3. [qalbu] :)
4. [MiguelL] casi
5. [qalbu] eles hablan lo portugues!!
6. [CristinaV] o portugal gallego...depende como se mire
7. [qalbu] lol
8. [qalbu] estamos a invadir-vos
9. [tita] o k é k se passa aki?
10. [unixman] nada
11. [qalbu] después sera la madrid
12. [qalbu] espagna sera portuguesa
13. [qalbu] !!!
14. [MiguelL] si si si
15. [MiguelL] España será portuguesa
16. [walterfontes] espanha já é portugal!
17. [unixman] ya
18. [walterfontes] é só mais um território...
19. [rafa] MIGUEL, SÓ APRENDESTE A DIZER SI SI SI
20. [walterfontes] tipo os açores
21. [CristinaV] Miguel por que quieres que españa sea portuguesa???
22. [walterfontes] mas com mais gente
23. [MiguelL] y tambien on no no
24. [sweetangel] era só o k mais faltava termos atentados no nosso pais
25. [rafa] OK. MIGUEL, TU ÉS ESPANHOL?

26. [MiguelL] bueno, no me considero muy español
27. [MiguelL] pero sí que lo soy
28. [CristinaV] arriba españa
29. [lusitana] viva PORTUGAL
30. [guidiguidi] porque???
31. [MiguelL] cuestiones politicas
32. [guidiguidi] VIIIIIVAAAAAAAA
33. [CristinaV] viva franco
34. [rafa] ah!!!!!!!!!!!!!!!!
35. [MiguelL] ??????????????
36. [MiguelL] viva franco?????????????
37. [rafa] :-)
38. [MiguelL] huy huy huy
39. [rafa] franco era um ditador
40. [MiguelL] aqui va a haber problemas...
41. [guidiguidi] ai ai ai ai ai
42. [rafa] aic ai ai
43. [MiguelL] bueon, por suerte ya murio
44. [guidiguidi] hui hui nhui hui
45. [lusitana] ai ai ai
46. [guidiguidi] hi hi hi hi hi
47. [guidiguidi] looooooooooooooolllllllll
48. [qalbu] espagna es una provincia portuguesa
49. [MiguelL] será al reves!
50. [JuanJ] qabun, que no
51. [MiguelL] por historia y porque sois muy pequeños!
52. [rafa] NÃO ME PARECE...
53. [JuanJ] que portugal es la autonomia 18 de españa
54. [JuanJ] lo quye pasa es que le hemos dejado un poco mas de autonomia que al resto
55. [walterfontes] isso é que era doce amigo
56. [sweetangel] então d juan ....

Esta sequência desenrola-se na sequência de uma intervenção de Qalbu que afirma, em espanhol e numa manifestação nacionalista e conquistadora, "*galicia es portuguesa*" (em 2). Não conseguimos compreender, com clareza, o despoletador desta afirmação, mas avançamos que se situa na continuação da sequência anterior (em que havia um espanhol) e tem apenas valor provocatório, para relançar a discussão. A sua intervenção, em 11, parece sugerir esta explicação: "*después sera la madrid*". A referência inicial à Galiza pode ser devida ao facto de que MiguelL esclarece, demarcando-se dos restantes espanhóis, que "*nosotros decimos Madriz*" (em 1), o que pode ter sido interpretado como uma forma galega de pronunciar "Madrid". Neste sentido, a mudança de língua introduzida por MiguelL seria o grande despoletador desta sequência de negociação de imagens cruzadas de espanhóis e de portugueses. Se é verdade que Qalbu acrescenta um *smiley* protector da sua face (em 3), o que poderia, na nossa opinião, concluir a discussão que nem chegara a começar, também é verdade que a intervenção de MiguelL ("*casi*", em 4), que concorda parcialmente com o propósito de Qalbu, nuançando-a, provoca diversas actividades dialógicas de reformulação e de expansão de informação, manifestadas nos diversos argumentos que ambas as partes – portugueses e espanhóis – vão recuperar para alimentar a interacção. Neste sentido, para além das representações sobre Portugal e Espanha, que circulam sobretudo em termos de domínio e de independência, servirem como tema discursivo, o seu carácter polémico e

provocatório surge como estimulante interaccional e, como veremos, como factor de coesão e de colaboração intragrupal, devido à dualidade de partidos que se mobilizam.

Vejamos, pois, em detalhe, como se manifestam os nossos chatantes, nesta sequência que se desenrola a duas línguas, mostrando que o tema se presta a nacionalismos territoriais e linguísticos, numa clara alusão da língua como instrumento de afirmação de identidades individuais e colectivas, pela forma como aparece claramente mencionada a relação língua/história e povo. Assim, os locutores (à excepção de Qalbu) não usam qualquer outra língua que não a de referência e os recursos do teclado para exporem a sua argumentação: assim, o uso da língua materna estabelece-se também como instrumento de construção de identidades intergrupais e como elemento de distinção.

Depois de MiguelL, em 4, concordar parcialmente com Qalbu, este decide iniciar a sua argumentação em torno da língua, que serve aqui como exemplo de pertença, mostrando o quanto para este sujeito a língua é elemento de construção de identidades, que não se esbatem por diferentes pertenças territoriais. Neste momento, tentando relativizar a posição de Qalbu, CristinaV tenta mostrar que o seu argumento pode ser visto da perspectiva contrária, dando ao galego uma posição de língua de facto (em 6), que Qalbu lhe havia retirado. Qalbu compreende a posição e as intenções de CristinaV, como parece indiciar o seu "lol" (7), mas pretende continuar com a argumentação expansionista que começou, pelo que alega que Portugal (o nós) está a invadir Espanha (o vós): "estamos a invadir-vos" (em 8). Ora, à luz da ficcionalidade dos chats, poderíamos estar a assistir a uma reconstituição histórica, mas à pergunta de Tita ("*o k é k sa passa aki?*", em 9), Unixman responde com um "*nada*" esclarecedor (10) que mostra que não há perigo em relação à brincadeira de "faz-de-conta" de Qalbu. Mostra ainda, de uma outra perspectiva, o seu desinteresse face a esta conversa, que não o motiva nem a participar, nem a reconhecer este tema como tema de comunicação.

Independentemente de todas as tentativas de dissuasão, Qalbu continua na sua demanda conquistadora, sempre com recurso ao espanhol: se "galicia es portuguesa" (2), agora ameaça Madrid (11) e prevê que "espagna sera portuguesa" (15). Os seus pontos de exclamação explicitam o tom de provocação (13). Neste momento, MiguelL, ironicamente, concorda com Qalbu, com um triplo "si" de desdém (14) e a sua ironia revela-se ainda como retoma as palavras de Qalbu, agora sem erros ("*España será portuguesa*", em 15). Ora, este triplo "si", cuja intenção é compreendida por Rafa, é, por sua vez, ironizado por esta que o questiona acerca das suas capacidades de argumentação – "*MIGUEL, SÓ APRENDESTE A DIZER SI SI SI*" (19) – ao que este, sarcasticamente, responde "*y tambien on no no*" (23).

Neste momento, Walterfontes intervém para desaprovar o enunciado de Qalbu e de MiguelL, subtituindo o uso do futuro pelo do presente, introduzido pelo advérbio de tempo "já": "*espanha já é portugal!*" (16). O divertido deste enunciado é que, alterando a ordem dos dois domínios de equivalência também se poderia dizer, como o faz a Matemática, que "portugal já é espanha". Unixman, interessado em fazer valer os argumentos dos seus compatriotas, concorda com eles (17). Entretanto, Walterfontes decide expandir a sua argumentação, exemplificando: "*é só mais um território*" / "*tipo os açores*" / "*mas com mais gente*", em 18, 20 e 22). Ora, este desejo de ver Espanha transformada em território português não agrada a todos os lusófonos, que evocam os atentados de Madrid para explicar que talvez não seja

uma boa ideia, à luz da actualidade (*[sweetangel] "era só o k mais faltava termos atentados no nosso pais*", 24). Repare-se que, neste enunciado, ela revela quanto os dois grupos entretanto se bipolarizaram, pela forma como se insurge na defesa do "*nosso*" país, por oposição ao país *dos* ou *com os* "outros", elogiando, indirectamente, a segurança do seu país e negando-a aos outros.

Depois desta tirada de Walterfontes, CristinaV, perplexa com a afirmação de MiguelL ("*España será portuguesa*", em 15), hispanófono como ela, pergunta-lhe porque é que ele deseja essa "anexação" ("*Miguel por que quieres que españa sea portuguesa???*", em 21) Do mesmo modo, Rafa, que anteriormente se tinha envolvido numa sequência algo amarga com este locutor, decide questionar a sua pertença nacional ("*OK. MIGUEL, TU ES ESPANHOL?*", em 25), acentuando a perplexidade de CristinaV. Neste momento, somos levados a reconhecer a ambiguidade daquela afirmação de MiguelL: se antes, introduzida pelo "*si si si*" (14), adquiria um valor irónico, agora, à luz da resposta que ele dá a Rafa, o seu significado enche-se de conotações políticas: "*bueno, no me considero muy español*" / "*pero sí que lo soy*" (em 26 e 27). Esta afirmação, decerto espantosa para Guidiguidi – veja-se a repetição do ponto de interrogação -, motivam-na a solicitar uma expansão da informação (30), pelo que MiguelL esclarece, agora de forma inequívoca, que essa dificuldade de se reconhecer como espanhol se deve a razões políticas (31). Estas respostas esclarecem também Rafa, que reconhece como válidos os argumentos de MiguelL ("*ah!!!!!!!!!!!!!!!!!!*", em 34, e "*:-)*", em 37).

Estas notações políticas introduzidas por estas intervenções, causadoras de algumas indefinições identitárias (veja-se o cuidado com que MiguelL se define espanhol, com todas as precauções modalizadoras introduzidas pelo "bueno" – e o que será para ele ser "muy español"?), faz despontar o orgulho nacionalista de CristinaV ("arriba españa", em 28), logo seguido, por concorrência identitária, por Lusitana (note-se a adequação do seu *nickname* ao seu "*viva PORTUGAL*", em 29), e por Guidiguidi (num "*VIIIIIVAAAAAAAA*" que pretende, através das maiúsculas e da extensão gráfica dos caracteres que reproduzem os sons vocálicos, exprimir a efusividade da interjeição). Ora, este sentimento de hispanidade manifestado por CristinaV manifesta-se ainda do "*viva franco*", que pronuncia em 33. Esta intervenção causa, por sua vez, o espanto curioso de MiguelL (em 35 e 36), que reconhece, tal como Rafa (39), o carácter polémico daquela manifestação nacionalista da outra chatante hispanófona e a possibilidade de originar problemas ("*huy, huy, huy*", "*aqui va a haver problemas...*" e "*bueon, por suerte ya murio*", em 38, 40 e 43, respectivamente). Esta repetição da interjeição por MiguelL causa um movimento de divertida solidariedade, pela forma como as chatantes lusófonas se juntam a ele, aproveitando a ludicidade dos chats: "*ai ai ai ai ai*", "*hui hui nhui hui*", "*hi hi hi hi hi*" e "looooooooooooooollllllll" (Guidiguidi, em 41, 44, 46 e 47), "*aic ai ai*" (Rafa, 42) e "*ai ai ai*" (Lusitana, 45).

Neste momento, e aproveitando o revés da sorte que colocou os dois hispanófonos em posições diferentes, Qalbu retoma os seus propósitos conquistadores e o espanhol: "espagna es una provincia portuguesa" (48). Todavia, MiguelL faz aliança com outro chatante espanhol recém-chegado: JuanJ. Assim, assistimos ao aniquilamento dos avanços conquistadores de Qalbu por MiguelL que esclarece que a sua fórmula deve ser lida ao contrário (49), devido à pequena dimensão do território português e devido à história (em 51). Apesar de Rafa manifestar a sua discordância, os mesmos argumentos são retomados por

JuanJ que, invertendo os propósitos de Qalbu, designa Portugal como a 18ª região autónoma da Espanha (53), expandindo ainda esta informação com argumentos políticos, que retira aos portugueses o mérito de autonomia, atribuindo-a à boa-vontade espanhola ("*lo quye pasa es que le hemos dejado un poco mas de autonomia que al resto*", 54). Neste momento, Walterfontes mostra o seu total descontentamento face a esta posição de JuanJ, num enunciado irónico e hipotético, corroborado pelo uso de "amigo" ("*isso é que era doce amigo*", em 55). O mesmo se pode observar no enunciado de Sweetangel, que tenta mostrar a JuanJ que a sua posição não é compatível com a ficcionalidade associada ao seu *nickname*, adoptando o que parece ser um tom de desilusão: "*então d juan....*" (em 56).

Em oposição ao comportamento linguístico que Qalbu adoptara na sequência anterior, desta vez usa o espanhol como língua de agressão e de ataque, mostrando o seu espírito conquistador, ao passo que na sequência anterior a tinha utilizado como fonte de aproximação: podemos pois, apenas como exercício ao serviço da reflexão sobre políticas linguísticas, pensar nas estratégias de Qalbu, por um lado, como arma de conquista e de até de doutrinamento (o seu interlocutor será mais facilmente persuadido se compreender os seus propósitos) e, por outro, como estratégia de aproximação e de conciliação.

Devido a estes argumentos, diríamos que, embora a intervenção final de Sweetangel tente restabelecer o entendimento, a sequência tem um desfecho que se aproxima da disforia, até porque os sujeitos não se mostraram capazes de flexibilizar as suas posições e de se aproximarem ao outro. Neste sentido, sentimo-nos tentadas a afirmar que acabaram por se cristalizar velhas imagens históricas de dependências e independências, aparecendo a evocação da História como lugar de mediação dessas representações.

S.38 [MiguelL] un italiano por fin

1. [JuanJ] ciao!!!!
2. [MiguelL] un italiano por fin
3. [guidiguidi] ola italiano
4. [guidiguidi] juan
5. [rafa] tens razão ate que em fim um italiano!!!!
6. [Chegade] qui é italiano qua?
7. [tita] ciao
8. [Chegade] chi?
9. [guidiguidi] ciao
10. [guidiguidi] hi hi hi
11. [rafa] ciao juan!!!!
12. [Chegade] chi dice "ciao" é italiano?
13. [guidiguidi] ciao juan
14. [tita] ciao juan
15. [JuanJ] no, soy español
16. [rafa] OOS ITALIANOS SÃO MUITOS BONITOS....
17. [MiguelL] juan es un nombre muy tipico de España
18. [JuanJ] era para que hubiese alguna contribucion en italiano
19. [JuanJ] y miguel no te joe
20. [MiguelL] que cabrón
21. [tita] es verdad!
22. [lusitana]Ó Rafa, ta a dar
23. [rafa] OS ESPANHÓIS TAMBÉM….
24. [lusitana] !!!

25. [lusitana] os Portugueses sao melhores
26. [lusitana] lol
27. [rafa] TENS RAZÃO LUSITANA!!!!
28. [rafa] O QUE É NACIONAL É BOM!!!
29. [lusitana] bem é verdade que se tinhamos por ca mais espahois e mais italianos tinhamos mais coisinhas giras pra ver

Esta sequência inicia-se com a entrada de JuanJ no chat e com a sua saudação em italiano. Neste momento, MiguelL exclama, mostrando contentamento, "*un italiano por fin*" (2), evidenciando predisposições sócio-afectivas para entrar em interacção com este falante. Vários chatantes se seguem nas manifestações em relação a este interlocutor recém-chegado, que vem trazer, ao que poderia parecer, algum alívios às tensões geradas na sequência anterior: "*ola italiano*" (Guidiguidi, em 3), "*tens razão ate que em fim um italiano!!!!*" (Rafa, em 5), "*ciao*" (Tita, em 7 e Guidiguidi, em 9) e "*ciao juan!!!!*" (Rafa, em 11, Guidiguidi, em 13, e Tita, em 14). Veja-se como a repetição do sinal exclamativo contribui para acentuar a alegria das interlocutoras, sendo um recurso bastante expressivo, com funções sócio-afectivas, e como o risinho tímido de Guidiguidi, em 10, avança o que poderá ser um movimento de "flirt" ("*hi hi hi*").

Face a esta exuberância com que é recebido pelas chatantes lusófonas e sentindo o peso avassalador quer da profusão de saudações, quer do cepticismo com que é interpelado por Chegade, que sabe que é preciso mais do que um "ciao" para classificar um chatante como italiano (6, 8 e 12), JuanJ decide fazer cair a máscara que outros lhe tinham colocado e apresenta-se como espanhol ("*no, soy español*", em 15), explicitando o porquê da sua intervenção em italiano, numa reflexão meta-comunicativa relacionada com os objectivos do projecto ("*era para que hubiese alguna contribucion en italiano*", em 18), que é também justificadora e protectora da sua face social (afinal ele não queria enganar ninguém, nem fazer-se passar por quem não era). Todavia, nem todos os chatantes parecem aceitar esta explicação ou mostram-se surpreendidos com a facilidade com que se enganaram/foram enganados. É o caso de MiguelL que exclama "*que cabrón*" (em 20), ainda incrédulo e até indignado depois de ter afirmado que "*juan es un nombre muy tipico de España*" (em 17), decerto com a intenção de relativizar o que parecem ser as primeiras impressões dadas pelo nome. Ora, neste caso, as primeiras impressões são mesmo as impressões correctas, o que mostra que os *nicknames* podem constituir-se como indícios de contextualização.

Repare-se que, no contexto de ficcionalidade dos chats, tal explicitação das suas intenções talvez pareça despropositado – trata-se de um chat romanófono em que é provável e verosímil que apareçam italianos ou sujeitos que possuam um repertório romanófono que contemple o domínio da língua italiana –, todavia, tratando-se de uma questão identitária profunda (como o é o domínio da pertença linguística, numa situação que oferece poucas pistas contextuais) e de um aspecto-chave do projecto (lembre-se que o contrato de comunicação estabelece que cada sujeito deve falar a sua língua), JuanJ vê-se obrigado a esclarecer o mal-entendido gerado acerca da sua identidade.

Por outro lado, ficamos um pouco espantados perante a "precipitação" com que é recebido: outros locutores, que não italófonos de referência, já tinham utilizado a mesma expressão de saudação ou despedida, sem que tenham tido semelhante recepção. Neste

caso, podemos avançar duas explicações: a representação, bastante expandida e partilhada, entre outros públicos universitários lusófonos investigados, de que os italianos (e aqui a escolha do género masculino não é casual) são bastante atraentes (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2006; MELO, ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2005), a que se associam representações bastante positivas em relação ao seu perfil linguístico-comunicativo; a segunda explicação, em relação com a sequência anterior, baseia-se no facto de que a entrada de um novo interlocutor - nem espanhol, nem português, das equipas anteriormente em contenda - poderá ajudar a apaziguar os ânimos e a restabelecer o bom clima interaccional. Neste caso, retemos as duas explicações, embora tenhamos tendência a fazer prevalecer a primeira e isto por dois motivos: a intervenção de Rafa ("*OOS ITALIANOS SÃO MUITOS BONITOS....*", em 16) e o facto, prospectivo ainda, de que se hispanófonos e lusófonos queriam restabelecer a paz (depois da anterior batalha nacionalista) não necessitavam de continuar com o discurso provocatório da sequência que se seguirá a esta análise (acerca de rivalidades futebolísticas).

Ora, a verbalização da representação de Rafa causa diferentes adesões no público feminino lusófono: umas de concordância ("*es verdad*", de Tita, em 21), de questionação ("*Ó Rafa, ta a dar*", de Lusitana, em 22). É na sequência desta questionação, ainda que insípida, de Lusitana, e da súbita revelação da identidade de JuanJ, que Rafa estende o domínio da sua representação (a beleza) aos espanhóis ("*OS ESPANHÓIS TAMBÉM….*", em 23).

Lusitana, dando provas que não escolheu o seu *nickname* "à toa", mostra-se espantada com a "traição" que Rafa continua a demonstrar em relação ao seu grupo de pertença ("*!!!*", em 24) e introduz uma hierarquização no domínio de aplicação da representação daquela chatante ("*os Portugueses sao melhores*", em 25), sendo que o adjectivo agora utilizado já não remete para a beleza, antes para um ambíguo "bom" (de qualquer modo, pensamos que se situam ainda dentro da negociação na categoria "características baseadas em traços físicos"). Tendo em consideração que pode estar a seguir os ímpetos "nacionalistas" da outra sequência, acrescenta um "lol" relativizador do alcance das suas palavras (em 25). Quem não parece querer agora entrar em movimentos de *nuances* é Rafa que, num fervor nacionalista (talvez azedado pelo desenrolar da sequência anterior), concorda com Lusitana (em 27) e declara, com um slogan publicitário que aqui adquire matizes proteccionistas, "*O QUE É NACIONAL É BOM!!!*" (em 28). Para esclarecer a sua posição, Lusitana acaba por manifestar que as opiniões não se devem guiar por nacionalismos cegos, até porque, na diversidade, encontram-se elementos de beleza: "*bem é verdade que se tinhamos por ca mais espahois e mais italianos tinhamos mais coisinhas giras pra ver*" (em 29; veja-se ainda o uso afectivo do diminutivo "coisinhas").

Repare-se, para terminar, que as duas chatantes, Rafa e Lusitana, se reposicionam em relação a si mesmas e ao outro, em direcções contrárias, mas ambas com a intenção de se aproximarem à outra, num esforço de coesão intragrupal: influenciada por Lusitana, Rafa acaba por se fechar em relação ao outro (avançando para a romanofobia) e proclamar, com orgulho, o seu grupo de pertença; influenciada por Rafa, Lusitana termina com o reconhecimento do valor da diversidade e de uma abertura a ela, abandonando o seu discurso lusitanista (avançando para a romanofilia) (cf. MELO, ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2005).

S.39 [qalbu] nosotros teniemos muchas ganas de vos ganar en el euro

1. [lusitana] os Portugueses sao melhores
2. [lusitana] viva Portugal
3. [lusitana] !!!!!!
4. [lusitana] lol
5. [MiguelL] Portugal mejor que qué?
6. [qalbu] espagna
7. [MiguelL] mejores en que?
8. [MiguelL] en futbol?
9. [qalbu] si
10. [rafa] EM QUASE TUDO
11. [lusitana] para o futebol, veremos em Junho
12. [qalbu] nosotros teniemos muchas ganas de vos ganar en el euro
13. [guidiguidi] pois pois
14. [Chegade] Rappel sujet chat jaune: ECHANGE DE BLAGUES
15. [guidiguidi] PORTUGAL
16. [rafa] MAS NÃO NOS VÃO GANHAR ....
17. [qalbu] portugal ma a ganar 3 a 0 a espagna
18. [qalbu] gols de figo
19. [guidiguidi] AH POIS NAO
20. [rafa] NÓS TEMOS O FIGO
21. [qalbu] ah pois é
22. [MiguelL] a futbol??? 3-0?
23. [MiguelL] jaja
24. [qalbu] si si
25. [MiguelL] no lo creas!
26. [lusitana] si si
27. [guidiguidi] AH POIS É
28. [qalbu] es verdad
29. [MiguelL] tres goles de figo no?
30. [qalbu] si
31. [MiguelL] que esta viejo
32. [walterfontes] no dia a seguir ao jogo falamos
33. [MiguelL] y no vale para nada
34. [qalbu] mas juega en el real
35. [qalbu] toma lá
36. [rafa] 3-0 GANHA PORTUGAL
37. [MiguelL] ya veremos
38. [MiguelL] ya veremos
39. [lusitana] escreve o que nos estamos a dizer, vamos ganhar
40. [unixman] só!?!?
41. [qalbu] es viejo pa real?
42. [Chegade] Rappel sujet chat jaune: ECHANGE de BLAGUES, en connaissez-vous sur le foot?
43. [MiguelL] es viejo
44. [MiguelL] para el Real poruq ehay mejores jugadores
45. [qalbu] tenemos tambien a ronaldo
46. [walterfontes] até o treinador da vossa melhor equipa é portuga...
47. [qalbu] a quaresma
48. [qalbu] e a postiga
49. [MiguelL] vale, llevais tres hombres dichos
50. [rafa] RUI COSTA
51. [qalbu] boa
52. [lusitana] nan, je ne connais pas de blagues sur le foot, du moins pas encore
53. [MiguelL] seguid
54. [MiguelL] cuatro
55. [MiguelL] y rui Costa está viejo ya

56. [qalbu] on a aussi manuel fernndes
57. [qalbu] le nouveau zidane
58. [qalbu] !!!
59. [rafa] NÃO TE PERCEBI MIGUEL?
60. [qalbu] vosotors so lo tienen a vicente
61. [MiguelL] más o menos
62. [glory] Qual é o tema por aqui?
63. [lusitana] por uma vez, sao quase só portugueses
64. [rafa] EURO 2004
65. [carla] só portugueses e espanhois
66. [lusitana] ;9
67. [lusitana] ;)
68. [lusitana] lol
69. [Chegade] Glory, Rappel sujet chat jaune: ECHANGE DE BLAGUES, mais on peut changer
70. [qalbu] LOS espagnols estan a fahar....
71. [qalbu] falhar
72. [glory] a grande França vai ganhar o EURO.... HUGO
73. [rafa] QUEM VAI GANHAR É PORTUGAL
74. [glory] Vai ganhar PORTUGAL!!!!
75. [MiguelL] Portugal no va a ganr ni un partido!
76. [qalbu] calate
77. [rafa] ESTÁS ENGANADO MIGUEL
78. [qalbu] portugal é furte
79. [qalbu] fuerte
80. [tita] portugal
81. [MiguelL] Futre!, ese si era bueno
82. [MiguelL] jugó en España
83. [MiguelL] ese esta viejísimo
84. [MiguelL] los portugueses sois muy malos en general en el futbol
85. [qalbu] no es verdad
86. [lusitana] no es verdade
87. [qalbu] portugal ganha muchos premios en escalone jovenes

O início desta sequência está intimamente relacionado com a conclusão do episódio anterior: Lusitana, ao exprimir que os "*os Portugueses são melhores*" (1), numa alusão que associámos a características baseadas em traços físicos. Esta representação, que faz comparação dos portugueses por referência aos italianos e aos espanhóis, não é claramente esclarecida nesta intervenção o que leva MiguelL, depois de outras manifestações pró-lusitanistas de Lusitana (2 e 3), a solicitar o segundo termo de comparação ("*Portugal mejor que qué?*", 4). Neste momento, o chatante que já anteriormente se tinha envolvido em "contendas de fronteira", Qalbu, completa, previsivelmente, com "espagna" (6). Depois desta resposta, MiguelL pede o alargamento da informação dada por Qalbu: da primeia vez, de forma mais alargada ("*mejores en que?*", 5), da segunda, explicitando um lugar de mediação para o campo de discussão das representações, o futebol ("*en futbol?*", 8). As duas questões provocam respostas de vários lusófonos: Rafa explicita que os portugueses são melhores "*EM QUASE TUDO*" (10) e, na área do fubebol, Qalbu e Guidiguidi respondem com os inequívocos "*si*" (9) e "*pois pois*" (13), ao passo que Lusitana, mais prudente, adia a questão para a época dos jogos ("*para o futebol, veremos em Junho*", em 11).

Esta negociação, que se inicia em torno de características baseadas em características físicas, evolui, assim, para características baseadas em competências (no caso, desportivas e, mais especificamente, futebolísticas), devido à tentativa de MiguelL

compreender o âmbito de aplicação da representação inicial. Podemos dizer, assim, que a negociação de uma nova representação, ainda dentro da categoria dos falantes, se faz depois de um movimento de refutação disfarçado de questionamento, em que se pedem esclarecimentos e exemplos, no sentido de expandir o sentido da representação ("*os portugueses são melhores*", 1). Cremos que é com base nestes movimentos que se estabelecerá a representação acerca das competências futebolísticas de espanhóis e de portugueses como tópico discursivo, que estimulará a interacção entre estes dois grupos. E, mais uma vez (cf. análise da sequência 37), veremos que, neste palco de representação das representações, os chatantes optam por fazê-lo, maioritariamente na sua língua, sendo raros os casos de mudança de língua (protagonizados, quase exclusivamente, por Qalbu).

Depois de instaurado o campo futebolístico como área de competição, duas equipas se estabelecem: chatantes lusófonos (Lusitana, Qalbu, Rafa, Guidiguidi, Walterfontes, Unixman, Glory, Tita e Carla, que constituem paulatinamente a equipa) e hispanófonos (MiguelL, que luta sozinho mas produz cerca de um quatro das intervenções desta sequência, ou seja, 22 em 87), sob mediação do árbitro Chegade que tenta restabelecer a ordem e diminuir as possibilidades mútuas de perda de face das duas equipas (em 14 relembra o tema proposto para a sala; em 42 reformula o tema, para o adaptar à discussão sobre futebol; e 69, relembra o tema inicial a estabelece a possibilidade de o alterar, vendo que a sua mediação não tem surtido efeito – só Lusitana lhe responde, em 53, e negativamente). Ora, como se poderá ver, quer pelo teor das representações que se negoceiam, quer pela área em que se desenvolvem, trata-se de um episódio que mobiliza um grande número de lusófonos, solidários nesta vitória virtual.

O jogo começa com a explicitação da motivação que Qalbu atribui aos portugueses para ganhar aos espanhóis durante o Euro ("*nosotros teniemos muchas ganas de vos ganar en el euro*", em 12), parecendo restringir as selecções nacionais em competição às portuguesa e espanhola, o que contribui para a alimentação da controvérsia e da polémica. Ora, esta intervenção de Qalbu, que não designa o "nosotros" nem o "vos" e é proferida em espanhol provoca as respostas de contestação de Rafa e de Guidiguidi, que o tomaram como jogador adversário, neste ambiente em que os jogadores ainda não reconhecem os *nicknames* uns dos outros e não "vêem" as cores das camisolas por se tratar de um jogo virtual: "*MAS NÃO NOS VÃO GANHAR....*" (16) e "*AH POIS NAO*" (19). Mas nem todos os jogadores se deixam enganar pelo disfarce de Qalbu: Guidiguidi assume o papel de membro da claque ("*PORTUGAL*", 15).

Quer porque tenha sido confundido pelos membros da sua própria equipa, quer porque se sente estimulado pela claque, Qalbu explicita, ainda em espanhol, que "*portugal ma a ganar 3 a 0 a espagna*" (17) com "*gols de figo*" (18) e assume essas previsões já como definitivas ("ah pois é", 21). Neste momento, Figo revela-se o símbolo da união da equipa lusófona já que Rafa também exclama "*NÓS TEMOS O FIGO*" (20), capitão eleito desta equipa.

Determinado a contestar estas previsões, MiguelL ataca em duas frentes. Primeiro discorda da previsão dos resultados ("*a futbol??? 3-0*", em 22, e "*ja ja*", em 23), o que provoca a reacção massiva dos lusófonos: "*si si*", de Qalbu e de Lusitana, em 24 e 26; "*AH POIS É*", de Guidiguidi, em 27; "*es verdad*", novamente de Qalbu, em 28, e "*no dia a seguir ao jogo*

falamos", de Walterfontes, em 32. De seguida, ataca o sinal de vitória evocado pelos lusófonos: "*tres goles de figo no?*" (29) / "*que esta viejo*" (31) / "*y no vale para nada*" (33). Este ataque ao símbolo português evocado provoca a reacção violenta de Qalbu, que dedica várias intervenções a contestar a opinião avançada por MiguelL acerca de Figo, alegando que os espanhóis não o consideram velho para jogar no Real de Madrid (em 34, 35 e 41). Todavia, MiguelL dispõe de trunfos contra este argumento e não só corrobora a sua opinião anterior ("es viejo", em 43) como ainda expande a informação por evocação de "*mejores jugadores*" (44).

Esta intervenção de MiguelL incentiva então os lusófonos a nomearem outros jogadores, que consideram de prestígio para a selecção, e que podem contribuir para o resultado 3-0 (45, 47, 49, 51, 56 e 57). Esta enumeração causa várias intervenções provocadoras de MiguelL que se diverte a contar ("*vale, llevais tres hombres dichos*", 49; "*seguid*", 53; e "*cuatro*", 54) e que evoca o argumento da Idade também a propósito de Rui Costa ("*y rui Costa está viejo ya*", 55), não sendo compreendido por Rafa (59). A incompreensão de Rafa leva-nos, de alguma forma, a re-equacionar a tensão que percorre este episódio já que se os chatantes não tivessem interesse em continuar a discussão ou a ouvir os argumentos dos outros, não se envolveriam em sequências de *repair* deste tipo, o que evidencia que esta polémica os motiva.

A evocação de Manuel Fernandes, feita por Qalbu, é agora feita em francês (ele que se movia entre português e espanhol), mas a sua comparação com outro jogador, de origem francófona, parece motivá-lo a mudar de língua, para a comparação surtir mais efeito e ser mais credível ("*on a aussi manuel fernndes*", 56 / "*le nouveau zidane*", 57), terminando com uma tripla exclamação que lhe auto-confere a vitória verbal.

Entretanto, outras provocações vão sendo arremessadas para o campo: por Walterfontes, que expõe o valor futebolístico dos portugueses através da evocação da nacionalidade portuguesa do treinador da melhor equipa de Espanha (46) e de Qalbu que, face ao ridículo com que MiguelL tinha contado o número de nomes da selecção portuguesa, menciona apenas um nome da selecção espanhola (60), ao que o sujeito hispanófono responde com ambiguidade e desdém (61)

Entrelaçando-se nesta contenda de nomes e números e servindo para alimentá-la, continua o debate acerca do resultado do jogo Portugal-Espanha, "com a repetição da previsão inicial – "*3-0 GANHA PORTUGAL*" (Rafa, em 36) – causando novas intervenções de cepticismo provocador de MiguelL ("*ya veremos*", em 37 e 38). Contra este cepticismo, e motivadas pela intervenção de Glory ("*a grande França vai ganhar o EURO.... HUGO*", 72), manifestam-se Lusitana, que, através de uma representação normativa e definitiva associada à temporalidade da escrita, afirma "*escreve o que nos estamos a dizer, vamos ganhar*" (39). Manifestam-se ainda Unixman que, num falso movimento de questionação das previsões de Rafa e de Qalbu, alarga a diferença entre os número ("*só!?!?*", 40). Juntam-se ainda Rafa e Glory (em 73 e 74), na manifestação de confiança na vitória portuguesa, que, tendo sido manifestada em maiúsculas, assume um carácter mais provocatório (repare-se que Glory inicia a sua intervenção em minúsculas, para logo escrever Portugal em maiúsculas, num esforço de aumentar a força ilocutória do seu enunciado e o seu poder simbólico de evocação).

Ora, todas estas manifestações de crença na vitória portuguesa contra a selecção espanhola fazem explodir a reacção de MiguelL que alarga o espectro de futuras derrotas de Portugal no Euro2004, não só contra o seu país, mas contra todos os outros ("*Portugal no va a ganr ni un partido!*", 75), auto-reformulando a sua opinião inicial. Rafa, conciliadora, intervém para tentar persuadir MiguelL do seu erro de cálculo (77), mas Qalbu profere um violento "*calate*" (76), que evidencia a sua irritação e o como este jogo deixou de ser apenas virtual para o atingir pessoalmente (já anteriormente manifestado na atribuição de culpas do mau clima interaccional aos "espanhóis", em 70, por referência de tipo sinédoque a MiguelL). Talvez por este motivo, decide continuar a contenda alargando os motivos que corroboram a sua confiança na vitória: "*portugal é furte*" (em 77, corrigido "fuerte", em 78). Este erro associado ao teclar rápido, provoca a compreensão de MiguelL num outro sentido, não previsto por Qalbu: de furte, MiguelL chega a Futre, outro jogador de origem portuguesa. Assim, depois de evocar a qualidade desse jogador (em 81), o que serviria para apaziguar as tensões, atribui-lhe, como causa ou consequência dessa qualidade, uma "nacionalidade futebolística" espanhola (em 82), mas, retomando os argumentos evocados em relação a Figo e a Rui Costa, afirma que está "viejísimo" (83), num superlativo que acentua a sua ironia. Por fim, acaba por concluir que os portugueses são maus jogadores de fútebol ("*los portugueses sois muy malos en general en el futbol*", em 84). Esta generalização e a área de aplicação da representação não são aceites por vários chatantes da equipa lusófona, que se apressam a contestar (Qalbu e Lusitana, em 85 e 86), mas só um deles, Qalbu, expande o seu desacordo, exemplificando através da evocação de vitórias obtidas nos escalões jovens ("*[qalbu] portugal ganha muchos premios en escalone jovenes*", 87), sendo que tem, assim, a última palavra nesta discussão, encerrando-a, ainda que deixando tudo empatado.

Neste momento, como surgem novos chatantes neste episódio (entram Glória e Carla, a partir de 63) e como vários outros estão já envolvidos noutros temas, ainda que relacionados com este (manifestações de clubismos nacionais, evocação de outros candidadatos à vitória no Euro ou discussão sobre a nacionalidades dos jogadores das selecções), como veremos na análise da sequência seguinte, as representações das competências futebolísticas de portugueses e espanhóis decai como tema de conversação, por migração de tópico. Assim, à ideia de que os tópicos decaem com a migração de chatantes, que tínhamos avançado noutra altura, podemos especificar que, nesta tripla sessão de chat, eles decaem por imigração e emigração entre as salas, devido à instabilidade enunciativa que esse comportamento interaccional provoca. Além disso, revelam-se alguns paralelismos com a sequência 37 ("*[qalbu] galicia es portuguesa*"), quer nos grupos que se envolvem em discussão, quer no jogo e distribuição de línguas que a ela está associado: podemos dizer, pois, que estes são os episódios de guerra de palavras mais violentos no nosso *corpus* e que mais ânimos exaltaram. Aparecerá ainda outro episódio protagonizado por chatantes lusos e espanhóis em que um pouco deste amertume se vislumbrará, mas protagonizado por diferentes sujeitos (cf. S49).

S.40 [Chegade] ce qaui compte c'est le passeport

1. [glory] A SELECÇAO PORTUGUESA É MAIS COMPOSTA POR BRASILEIROS DO QUE POR PORTUGUESES..... HUGO
2. [qalbu] duh
3. [qalbu] e a França é magrebina
4. [Chegade] ce qaui compte c'est le passeport
5. [qalbu] oui
6. [qalbu] a espagna tambien tinha a donato
7. [Chegade] magrebina, non, Afrique noire
8. [yannt] so temps um deco...
9. [lusitana] ça c vrai
10. [rafa] EUSÉBIO TAMBEM ERA UM GRANDE JOGADOR
11. [yannt] por isso na compreno essa dos brazucas...
12. [glory] ERA PRETO..... HUGO
13. [yannt] o eusebio e angolano...
14. [yannt] dai ao brasil...
15. [glory] OU SEJA..... PRETO..... HUGO
16. [qalbu] futre jogou no porto
17. [lusitana] bem esta a ficar mal isto por ca
18. [glory] ERA PARVO..... HUGO
19. [glory] Era nada!!!
20. [glory] QUEM TA A MANDAR ESTAS CENAS É O HUGO E NAO A GLORIA
21. [walterfontes] Ò HUGO

Este episódio entrelaça-se no anterior mas podemos delimitá-lo quanto à natureza da temática, que é de tipo “racial”. Recordando a sequência anterior, víamos como os sujeitos se tinham empenhado em antecipar os vencedores do Euro2004, que, no dizer das equipas representadas, seria Portugal ou a Espanha. Todavia, entretanto surgem outros candidatos ao título, como a Letónia e a França (cf. totalidade da sessão de chat). Nesta efusividade de nomeação de selecções nacionais, que parece demonstrar alguma propensão para o encontro intercultural e plurilingue, surge também a discussão em torno da constituição das selecções, naquilo que poderíamos apelidar de busca da sua “pureza”, se o termo não estivesse tão conotado com outros episódios, menos virtuais.

A sequência inicia-se, na continuidade do que acabámos de resumir, com a intervenção de Glory, aparentemente dirigida a Hugo (e digo aparentemente porque Hugo ainda não se tinha manifestado), que proclama, em alta voz e tão expressivamente quanto possível, que “*A SELECÇAO PORTUGUESA É MAIS COMPOSTA POR BRASILEIROS DO QUE POR PORTUGUESES..... HUGO*” (em 1), indiciando e iniciando uma discussão sobre a constituição das selecções nacionais, até porque, com esta afirmação, Glory parece querer demonstrar o pseudo-nacionalismo escondido na defesa das selecções. Por outro lado, o tom que o faz deixa vislumbrar alguma ironia e até desrespeito, o que é, de certo modo, corroborado pela suas intervenções posteriores.

Qalbu intervém parece que para mostrar a sua contestação em relação às palavras de Glory (com um “duh” de desagrado) e expande a sua manifestação com outro exemplo, que pretende dar uma aparência de normalidade a esse facto: “*e a França é magrebina*” (3). Neste altura, Chegade intervém para relembrar que, ao nível do recrutamento para as selecções, “*ce qaui compte c'est le passeport*” (4), mostrando, na nossa opinião, que as questões da

nacionalidade são, por motivos pragmáticos e até oportunistas, voláteis e mutáveis, mas o seu carácter escrito e permanente num documento atribuem-lhe credibilidade e estabilidade. Qalbu concorda, em francês (5) e acrescenta que não é uma questão apenas portuguesa ou francesa, já que a selecção espanhola também contava com Donato (6), um outro jogador brasileiro, pelo que a sua resposta é simultanemente um aporte à discussão sobre as constituições transnacionais das selecções e uma resposta ao propósito avançado por Glory, no início da sequência, originando-a.

Como resposta à intervenção de Qalbu, que dizia que a selecção francesa era magrebina, Chegade intervém para reformular (hetero-reformulação) o seu enunciado, subtituindo "*magrebina, non, Afrique noire*" (7), sendo a sua precisão apoiada por Lusitana ("*ça c vrai*", em 9).

Entretanto, na sequência da provocação inicial, Yannt avança com outra provocação: a selecção só conta com um Deco (outro jogador brasileiro, em 8), pelo que não compreende o teor ou os significados implicitos acerca dos brasileiros ("*por isso na compreno essa dos brazucas...*", em 11). Assim, ao tentar mitigar a questão, Yannt avança no sentido de aprofundar o deboche, até pela designação que adopta para se referir aos brasileiros. Os seus dois enunciados são em tudo irónicos e falsos refutadores da opinião controversa introduzida por Glory.

Um outro movimento introduzido nesta sequência de negociação sobre o teor da nacionalidade visto pelo e no terreno do futebol como lugar de negociação, é a alusão a Eusébio, feita por Rafa, que o classifica como "*UM GRANDE JOGADOR*" (10). Neste momento, dois argumentos são avançados por dois outros chatantes para "diminuir" a nacionalidade de Eusébio: a sua cor, através do enunciado "*ERA PRETO..... HUGO*" (Glory, 12) e o seu país de proveniência ("*o eusebio e angolano...*", 13), o que o leva a aproximá-lo aos brasileiros ("*dai ao brasil...*", em 14) e novamente Glory a explicitar "*OU SEJA....PRETO.....HUGO*" (15). Veja-se o quanto estas questões da nacionalidade de Eusébio os levam ao ponto de negar um símbolo da cultura futebolística nacional, por não o considerarem um português genuíno. Tais questões - e o mal-estar que provocam - levam Lusitana a reconhecer que o clima interaccional se degradou, ao afirmar "*bem esta a ficar mal isto por ca*" (17).

Depois destas intervenções, Qalbu, que ainda não terminara todas as suas discussões (nomeadamente com o chatante MiguelL), regressa para dar conta de que Futre jogara no Futebol Clube do Porto (16), ao que Glory, com renovado espírito provocador, explica, reformulando os seus enunciados anteriores, que "*ERA PARVO..... HUGO*" (18). Neste momento, a mesma chatante intervém para se auto-reformular dizendo "*não era nada!!!*" (19). Ora, a forma como contradiz o seu enunciado anterior (retomando na negativa e não empregando as maiúsculas) faz-nos crer que não se trata do mesmo chatante, o que é corroborado pela intervenão seguinte: "*QUEM TA A MANDAR ESTAS CENAS É O HUGO E NAO A GLORIA*" (20), mostrando que se tratava, afinal, de um "roubo" de identidade, porque uma apropriação do seu nick para motivos provocatórios. Ora, este "roubo" não parecia querer ser de todo encoberto, já que Hugo assinava sempre as suas provocações: assim, o que nos parecia ser uma intervenção dirigida a um locutor preciso (marcador de dialogismo)

era, na verdade, a assinatura do verdadeiro sujeito por detrás das opiniões, nunca descoberto porque fora das regras pragmáticas de uso dos chats.

Em 21, Walterfontes intervém com um "*Ò HUGO*", revelador tanto de censura, como de amistosa solidariedade perante o roubo de identidade que perpetrou.

Esta sequência é reveladora de representações dos sujeitos acerca dos locutores e das suas nacionalidades, baseadas na aparência (a cor) e em competências (bons ou maus futebolistas). É ainda, se quisermos, um episódio acerca das próprias representações da nacionalidade, que os sujeitos lusófonos associam privilegiadamente, ao país de origem, passando por questões raciais evidenciadoras de preconceito. Poderíamos, de forma caricaturada, afirmar que os únicos jogadores que poderiam integrar a selecção portuguesa, do ponto de vista destes chatantes, seriam os sujeitos brancos nascidos em Portugal continental.

A sequência entretanto termina, quer porque os chatantes conectados vão deixando paulatinamente a arena de comunicação (estamos a chegar à hora de almoço), quer porque outros chegam e não se integram em nenhum tópico discursivo, provocando o fim de todos os tópicos em discussão e o fecho da sala.

3.9 Sessão de chat 24 de Março de 2004, salão de chat vermelho (fase "recolha de documentos e debate")

Trata-se da terceira das sessões de chat paralelas que ocorreram por excesso de chatantes. Assim, como tinha ficado decidido, o tema que deveria aqui ser discutido era a "Autoderisione". Todavia, como veremos, o tema nunca se chegará a fazer notar ao longo das 323 intervenções (e de 40 minutos de conversa), a não ser nas que relembram, periodicamente, o acordo de comunicação.

Estão presentes 21 chatantes que se manifestam em português, espanhol e francês (com breves introduções do romeno e do italiano), em torno de temas como representações de povos e culturas, festivais de verão em Portugal (Rock in Rio e Super Bock, Super Rock) e cinema. Muitos dos chatantes chegam já no final da sessão, pelo que o número de interlocutores que efectivamente participa nas sequências é bastante mais reduzido.

S.41 [AvataraA] en españa somos muy cachondos¡¡¡

1. [MiguelL] si sabeis chistes contadlos en el salon amarillo
2. [bogdana] chistes contadlos = ?
3. [MiguelL] decir chistes
4. [MiguelL] pero no sé decir chiste en frances
5. [bogdana] ah !
6. [MiguelL] historias q hacen reir
7. [bogdana] je crois que j'ai compris
8. [AvataraA] en españa somos muy cachondos¡¡¡
9. [AvataraA] creo que uno de los países más divertidos que hay
10. [guidiguidi] cachondos??

11. [guidiguidi] o que é??
12. [AvataraA] gente divertida, a la que le gusta pasárselo bien siempre
13. [AvataraA] y lo manifiesta contantdo chistes o riéndose o bailando y saliendo de marcha por las noches
14. [lusitana] o que é chiste??
15. [MiguelL] y también es otra cosa...
16. [guidiguidi] ok
17. [AvataraA] si, también es otra cosa
18. [guidiguidi] que??
19. [AvataraA] tiene connotaciones sexuales cuando ves a una tía (o un tio) y se te sube la sangre a donde te tiene que subir
20. [guidiguidi] hummm
21. [guidiguidi] ok
22. [guidiguidi] obrigada

Tratando-se, como vimos, de um grande número de chatantes neste tripla sessão de conversas simultâneas, é necessário, em diversos momentos, relembrar os temas de conversação e a sua distribuição pelas três salas. É o que começa, nesta sequência, por fazer MiguelL, em espanhol. Ora, esta sua intervenção coloca problemas de opacidade lexical e sintáctica a Bogdana, assinalados, na intervenção 2, através da repertição dos elementos problemáticos, seguido, como tivemos a oportunidade de observar noutras sequências, da solicitação do equivalente, ao que nos parece, noutra língua.

Em 3, MiguelL, que tinha causado o problema, resolve o problema sintáctico, alterando a sintaxe da frase e, em 6, o problema lexical, através de paráfrase, mantendo em uso a língua com que tinha criado o obstáculo linguístico-comunicativo, até porque, como tinha admitido em 4, numa reflexão meta-comunicativa, não conhece o termo equivalente a "chiste" em francês ("*pero no sé decir chiste en frances*"). Os dois problemas parecem ter sido resolvidos já que, em 5 e em 7, Bogdana manifesta, em francês, ter compreendido as explicações do seu interlocutor.

Esta conversa acerca de "chistes", termo espanhol, inspira a intervenção de AvarataA que, num enunciado com relações isotópicas em relação às explicações de MiguelL, exclama que "*en españa somos muy cachondos¡¡¡*" (8). Esta auto-representação manifesta-se, como noutras sequências, através da designação do grupo, neste caso por referência à sua localização geográfica, da manifestação de um sentimento de colectividade a par da afirmação da própria identidade (note-se o "somos", primeira pessoa do plural) e do acrescentamento do conteúdo, digamos temático, da representação.

Esta verbalização da representação de AvataraA, em espanhol e acerca dos espanhóis, causa novo embaraço linguístico-comunicativo, manifestado por Guidiguidi, da equipa de Aveiro, em duas intervenções (10 e 11). Ora, cremos que essa dúvida da locutora lusófona se verbaliza porque, no momento em que AvataraA expande a informação acerca da sua auto-representação ("*creo que uno de los países más divertidos que hay*", em 9), que clarifica a eventual problematicidade do seu enunciado anterior, naquilo que poderia ser entendido como "antecipação diligente" dos problemas do outro, Guidiguidi já está a teclar as suas questões. Repare-se que a forma como ela manifesta o problema ("cachondos??", "o que é??", em 10 e 11, respectivamente), não solicitando explicitamente um equivalente noutra língua, provoca a explicitação do termo em duas intervenções que esclarecem o significado do termo opaco (situando-o a um nível cultural) através da paráfrase, com recurso ao

espanhol: "*[AvataraA] gente divertida, a la que le gusta pasárselo bien siempre*" (em 12) e "*[AvataraA] y lo manifiesta contantdo chistes o riéndose o bailando y saliendo de marcha por las noches*" (em 13). Mais uma vez é pedido o esclarecimento do significado de "chiste" (por Lusitana, em 14), que desta vez não é dado, pensamos pelo facto da anterior explicação ser ainda recente, portanto, sendo este problema pouco mobilizador.

Deste modo, poderemos dizer que a resolução do problema linguístico-comunicativo e os meios verbais que AvataraA emprega nesse sentido servem para expandir a informação acerca da representação "cachondos" aplicado aos espanhóis (através da exemplificação, em 13) e para a reformular (através da paráfrase, em 12). Ambas as actividades dialógicas servem para corroborar a imagem inicial dos espanhóis introduzida por AvataraA, ao mesmo tempo que servem para reparar o problema de Guidiguidi (que, em 16, assinala a sua resolução) e criar novos problemas (manifestados em 14). Neste sentido, indicia-se uma nova relação entre problemas interaccionais e a emergência de representações: os problemas surgem na sequência das representações e vice-versa (como já tínhamos avançado) e a resolução dos problemas serve como veículo de negociação e de reformulação das imagens, pela forma como os interlocutores manipulam os instrumentos verbais de que dispõem. Esta relação parece ser possível quando o conteúdo da representação, por estar envolto em opacidade lexical, leva os sujeitos a questioná-lo e a explicitá-lo. Neste caso, a representação, mais do que tópico discursivo, é estimulador interactivo, pela forma como os sujeitos se mobilizam na resolução de problemas *pela* e *na* interacção, propulsionando a co-construção da intercompreensão.

Estas explicitações de AvataraA são ainda complementadas por MiguelL que, em 15, introduz o duplo sentido da palavra "cachondos", coadjuvado, em 17, por AvataraA, que mostra, assim, a sua cumplicidade com o outro interlocutor espanhol. Esta alusão ao facto de que aquele termo "también es otra cosa" (termos retomados de MiguelL por AvataraA) aguça a curiosidade de Guidiguidi (18) e nova explicitação, através da contextualização do uso do termo e da paráfrase (e até de eufemismo, para preservação da face) em espanhol: "*[AvataraA] tiene connotaciones sexuales cuando ves a una tía (o un tio) y se te sube la sangre a donde te tiene que subir*" (19). Diante desta explicação, Guidiguidi exprime a sua compreensão, através de três enunciados que, na nossa opinião, denotam algum embaraço ("*hummm*", "*ok*" e "*obrigada*") e, como tal, a necessidade do uso da paráfrase e do eufemismo antecipado por AvataraA. Explicam ainda o escrúpulo com que MiguelL e esta locutora apenas anunciam o segundo sentido, num primeiro momento (em 15 e 17), esperando que surja uma clara solicitação (18). Quando esta emerge, a explicação do conteúdo sexual do item lexical é deixada ao cuidado da locutora feminina (19).

Assim, corroboramos a explicitação da relação entre resolução de problemas e expansão das representações já que, a clarificação de mais esta opacidade (o segundo sentido de "cachondo"), alarga o âmbito da representação inicial, podendo ser considerada, simultaneamente, reformulação do seu conteúdo e nova exemplificação da sua esfera de aplicação.

Para sintetizar, poderemos afirmar que estamos diante de auto-representações dos espanhóis baseadas em traços psicológicos e morais, sendo a sua emergência e negociação transvestida de resolução de problemas linguístico-comunicativos. A confirmação das

representações, porque realizada na sequência da resolução causados pelo uso do espanhol, é feita pelos locutores hispanófonos, sujeitos aptos a esclarecer as dúvidas linguísticas (até porque tinham sido os seus causadores) e, assim, a ampliar e reformular as auto-representações a seu bel-prazer, dando sinais de cumplicidade intergrupal através da emergência e partilha de sentidos socialmente construídos e aceites.

S.42 [rafa] À ITALIANOS POR AÍ!!!

1. [rafa] À ITALIANOS POR AÍ!!!
2. [AvataraA] hay españoles
3. [guidiguidi] pues
4. [Chegade] Non credo che ci siano gli italiani
5. [rafa] TAMBÉM SÃO SIMPÁTICOS OS ESPANHOIS!! Los españoles!
6. [AvataraA] claro, que somos simpáticos ¡¡¡¡¡

Mais uma sequência em que a “fama” dos italianos se manifesta, estando novamente envolvida Rafa (cf. análise de S38). Desta vez, a sequência inicia-se com a tentativa, desta chatante, de encontrar locutores italófonos, questionando directamente os chatantes presentes, em português, mas dirigindo-se, ainda que indirectamente, a locutores precisos (italianos). Face às respostas de Avatara e de Guidiguidi, em espanhol, de que, não havendo italianos, há espanhóis, e da resposta de Christian, em italiano, à sua solicitação ("*Non credo che ci siano gli italiani*", em 4), Rafa mostra-se satisfeita por ter parceiros de comunicação espanhóis, já que estes "também são simpáticos". Esta satisfação manifesta-se ainda na forma como acrescenta a tradução "Los españoles!" à frase anterior, numa mudança de código com valor referêncial mas sobretudo sócio-afectivo.

Ao ter introduzido o palavra "também" neste enunciado, Rafa revela a verdadeira intenção com que procurava os interlocutores italófonos (a sua simpatia, no que poderá ser uma referência ao seu perfil linguístico-comunicativo ou psicológico). Neste sentido, alarga o âmbito da sua hetero-representação inicial a propósito dos italianos "também" aos espanhóis, reformulando a sua posição e reposicionando os dois grupos romanófonos na prateleira das suas preferências, sem ser sequer preciso entrar em confronto dialógico com outros interlocutores.

Face a esta declaração de Rafa, AvataraA compreende que o seu grupo está a ser incluído numa classificação hierárquica em relação a outros grupos (no caso, o italiano) e, num movimento de cumplicidade que passa pela afirmação da sua identidade, afirma, numa extensa exclamação, que "claro" - diante de todas as evidências, sem qualquer dúvida e sem necessidade de prestar qualquer prova - que os espanhóis são simpáticos ("somos", mais uma vez a referência a um nós, que neste caso se manifesta na conjugação verbal), corroborando a hetero-representação da sua interlocutora através de retoma e reformulação (acrescenta-lhe o "claro", que fortifica e cristaliza a imagem, impedindo a emergência de qualquer argumento dissuador), o que serve como elemento de coesão intergrupal e como propulsor da intercompreensão.

S.43 [rafa] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?

1. [rafa] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?
2. [xander] pois boa pergunta
3. [AvataraA] no te entiendo safa
4. [AvataraA] achas?
5. [xander] rafa
6. [xander] nao safa
7. [lusitana] achas = pensas
8. [xander] penso logo existo
9. [carla] de que hablan?
10. [AvataraA] ahh, vale
11. [tita] qual a tua opinao
12. [lusitana] que espiristual
13. [xander] isso quer deizer que quando se dorme n se pensa
14. [rafa] WHAT DO YOU THINK ABOUT PORTUGUESES?
15. [xander] n se existe
16. [Chegade] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE
17. [guidiguidi] tas com uma filosofia
18. [AvataraA] pues estuve dos veces en protugal
19. [carla] they are great
20. [qalbu] onde
21. [AvataraA] y me pareció que son más clamados que los españoles
22. [qalbu] ??
23. [AvataraA] calmados
24. [carla] clamados???
25. [AvataraA] no tan efusivos como los españoles,
26. [carla] ah
27. [rafa] AVATARA, NÃO TE PERCEBI?
28. [AvataraA] pero sobre todo muy hospitalarios
29. [guidiguidi] CLAMADOS??'
30. [AvataraA] calmados
31. [MiguelL] calmados
32. [AvataraA] tranquilos
33. [lusitana] bem nos os portugueses somos muuuiiiito calmos
34. [carla] ah gracias pero yo penso que non nos otros somos mui efusivos
35. [rafa] YOU ARE WRONG, AVATARA...
36. [lusitana] fazemos tudo nas calmas
37. [lusitana] lol
38. [AvataraA] no, no , me refiero a qu elos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias
39. [AvataraA] y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto
40. [carla] nos otros acemos lo mismo
41. [carla] mi espanhol se horrivel
42. [rafa] AVATARA, TENS RAZÃO...
43. [bogdana] horrivel =?
44. [carla] =mau
45. [bogdana] mau = mal ?
46. [carla] si
47. [AvataraA] en realidad los tópicos son sólo representativos y en mayor o menor medidad están en todos los paises
48. [guidiguidi] ??????????????????????'
49. [AvataraA] pero en dioferente grado, creo yo
50. [bogdana] mui bien ! (correct ?)
51. [Avatara] diferente grado
52. [carla] tens razão
53. [AvataraA] por ejemplo, una de les cultures més hospitalaries es la de Marroc

54. [rafa] JÁ ESTOU PERDIDA OUTRA VEZ!!!!!
55. [AvataraA] (he cambiat al catalá´)
56. [rafa] O QUE É CAMBIAT?
57. [eddie-tuga] boa pergunta
58. [lusitana] nao percebo nada
59. [AvataraA] tothom diu que ells són unes males persones, però no es veritat
60. [AvataraA] de vegades es dificil entendre

Imediatamente na sequência do episódio anterior, em que emergiam auto e hetero-representações dos italiano e dos espanhóis, Rafa, que compreende que este pode ser um bom tema de conversação, questiona AvataraA acerca da sua opinião acerca dos portugueses (já que a sequência anterior tinha sido concluída com uma auto-representação desta chantante). Assim, à verbalização de uma auto-representação (de AvataraA na sequência anterior), segue-se um pedido de verbalização de hetero-representações, o que pode significar a aceitação das suas representações anteriores e a sua valorização social, pelo valor que adquire a sua opinião: ajudar o outro (no caso, o português) a ver-se através do seu olhar.

A questão de Rafa (valorizada por Xander que a classifica como "boa pergunta") não é compreendida, de imediato, pela sua destinatária, devido à opacidade do termo "achas". Essa opacidade é tornada clara em duas intervenções: uma que manifesta um problema geral de compreensão ("*no te entiendo safa*", em 3) e outro que clarifica o obstáculo lexical (em 4). No primeiro caso, intervém Xander, não para esclarecer ou resolver o problema, mas para corrigir a chatante, que havia reproduzido mal o nome da sua colega: "*rafa*" (5) "*não safa*" (6). No segundo caso, esclarecendo o obstáculo, obtém a resposta de lusitana, em 7, que fornece um equivalente mais transparente, ainda em português. Tal estratégia soluciona o problema causado por Rafa, como mostra a intervenção de AvataraA ("*ahh, vale*", em 10). Entretanto ficamos a saber que outras duas interlocutoras lusófonas se mobilizaram para ajudar a falante hispanófona: Tita compôs uma paráfrase, em português ("*qual a tua opinao*", 11) e Rafa, causadora do problema, traduziu a questão para inglês ("*WHAT DO YOU THINK ABOUT PORTUGUESES?*", em 14), parece-nos que por urgência de se sentir compreendida. As suas ajudas chegam já depois de resolvido o problema, uma vez que a estratégia de resolução usada por Lusitana fora mais rápida. A repetição da questão por Rafa, em inglês, esclarece a dúvida de Carla, verbalizada em espanhol ("*de que hablan?*", 9) e dá azo a que esta chatante dê provas da sua estima pelo grupo de pertença, mas em inglês ("*they are great*", em 19), numa adequação à língua da questão, que desta vez não se dirigia a um interlocutor preciso e a que ela, envolvida que está na interacção, sente que pode responder. Deste modo, o uso do inglês, na resposta de Carla, não parece ser ocasionada por necessidades de compreensão, mas antes por necessidades de estruturação discursiva (adequação da resposta à pergunta).

Ao mesmo tempo, a proposta de equivalente semântico usada por Lusitana ("*pensas*") origina uma tirada filosófica de Xander, repartida em 3 intervenções (8, 13 e 15), e coadjuvada pelas réplicas de Lusitana e de Guidiguidi . Se poderíamos dizer que a primeira das três intervenções de Xander poderia ter o papel de ajudar AvataraA a compreender o significado de "achas" pelo uso do termo num contexto frásico partilhado ("*penso logo existo*", em 8), as suas duas outras intervenções já remetem para intenções mais irónicas e meta-

comunicativas, reconhecidas pelas duas lusófonas que comentam as suas reflexões também de forma humorística.

Para responder à questão que Rafa, de forma tão directa e insistente, lhe tinha colocado, e não querendo ferir as susceptibilidades dos lusófonos presentes, AvataraA, antes de dar uma resposta, começa por baseá-la na sua experiência ("*pues estuve dos veces en protugal*", em 18), que funciona como modalizadora do enunciado que produzirá a seguir: "*y me pareció que son más clamados que los españoles*" (em 21). Este enunciado provoca novas dúvidas, verbalizadas por Qalbu (em 22), Carla (em 24), Rafa (em 27) e Guidiguidi (em 29) que parecem ter origem na troca involuntária dos caracteres "a" e "l", na palavra "calmados". Não sendo possível saber de onde chegava a dúvida dos seus interlocutores, AvataraA auto-corrige-se ("*calmados*", em 23) e fornece, posteriormente, uma explicação do termo em espanhol, em forma de comparação: "*no tan efusivos como los españoles*," (em 25). Repare-se que a resolução do problema, como já tivemos a oportunidade de observar noutras sequências (cf. análise da sequência 41), serve como veículo de representações: neste caso, a explicação de "calmados" avança uma comparação com os espanhóis, introduzida por uma partícula negativa ("no"), que confirma a representação inicial pelo alargamento da aplicação do adjectivo. De seguida, e porque esta sua comparação poderia originar perda de face de ambos, espanhóis e portugueses, AvataraA adiciona mais uma representação, desta vez positivamente marcada pelo advérbio de quantidade "muy": "*pero sobre todo muy hospitalarios*", em 28).

Repare-se que as múltiplas manifestações de problema em torno do "clamados" dão provas do envolvimento dos chatantes lusófonos nesta temática, implicada que está a sua identidade na discussão. O mesmo se pode dizer dos falantes hispânicos que, tendo-lhes sido solicitada uma opinião, também por várias vezes respondem às respostas, sobretudo à que é exuberantemente colocada por Guidiguidi: "*CLAMADOS???*"' (em 29). Esta questão, tão visível, é respondida novamente por AvataraA e MiguelL, que voltam a clarificar que se tratava apenas de um problema de troca de caracteres (em 30 e 31), mas AvataraA acrescenta ainda um sinónimo ("*tranquilos*").

Na verdade, repare-se que das representações veiculadas acerca dos portugueses - "calmados", "no tan efusivos como los españoles," e "hospitalarios" - só as primeiras originam processos de negociação mais extensos, por não serem consensuais. A terceira, considerada positiva, é aceite por todos e ninguém parece incomodar-se com essa representação, pelo que emerge como representação de referência, aceite e partilhada, terminando por ser cristalizada pela intervenção de agradecimento de Carla (em 34).

Acerca de "calmados" e " no tan efusivos como los españoles" de AvataraA, os locutores lusófonos envolvem-se em processos de negociação distintos.

Lusitana confirma, em português, o conteúdo dessas representações ("*bem nos os portugueses somos muuuiiiito calmos*", em 33, "*fazemos tudo nas calmas*", em 36 a que acrescenta um "*lol*", em 37), fazendo uso do atenuador "bem" para introduzir a sua concordância e das possibilidades da escrita em chat para corroborar o sentido da representação (usa a extensão gráfica em "muito" para prolongar espacial e temporalmente a produção e a leitura do seu enunciado). Repare-se que a confirmação inicial, que afirma o

grupo de pertença ("nós os portugueses") tem como enfoque características baseadas em traços psicológicos e morais, mas quando reformula o seu conteúdo, a representação passa a ter conotações mais claramente relacionadas com competências ("fazemos tudo nas calmas"). Assim, a sua *reprise* das palavras de AvataraA e a auto-reformulação que faz das suas próprias palavras, introduz *nuances* na concordância inicial, pela forma como desloca o âmbito da representação.

Carla e Rafa, por sua vez, manifestam o seu desacordo: a primeira, em 34, agradece o elogio, ao que nos parece, acerca de "hospitalarios" mas afirma o seu desacordo relativamente ao atributo “calmados”, primeiro através de uma frase preliminar que introduz a discordância ("*pero yo penso que non*") e, posteriormente, introduz a representação inicial ao contrário ("*nos otros somos mui efusivos*"); a segunda manifesta a sua discordância através da avaliação do enunciado de Avatara como falso ("*YOU ARE WRONG, AVATARA...*", em 35). Repare-se que, nesta situação, Carla abandonou o uso do inglês, aproximando-se da sua interlocutora em espanhol, primeiro porque sente que possui os meios linguísticos para o fazer (retoma o enunciado de AvataraA para construir o seu) e segundo porque, ao que parece, numa perspectiva argumentativa, ao retomar os mesmos argumentos, retoma também a língua.

Sentindo que foi mal-interpretada ou não querendo prolongar esta contenda, AvataraA reformula os seus enunciados anteriores e inverte os termos da comparação que tinha iniciado antes: se antes era uma questão de comparar os portugueses aos espanhóis, agora trata-se de comparar os espanhóis aos portugueses: "*no, no , me refiero a qu elos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias*" (em 38) e "*y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto*" (em 39). Assim, AvataraA começa por modalizar o seu enunciado com um "me refiero a que", introdutor da opinião, segue com um "los españoles" generalizante, e termina os prolegómenos da representação que se segue com um "a veces" que limita a sua abrangência. Na segunda parte deste enunciado, que apresenta coerência discursiva em relação à anterior devido ao "y" e "ese respecto", avança que "os portuguese são mais "respetuosos". Ora, aqui o conector "y", que fizemos ressaltar, é quase um elemento de surpresa, porque não se chega a compreender muito bem a relação que a interlocutora estabelece entre as representações presentes nas duas partes do enunciado, parecendo que há mais uma confirmação da representação inicial do que a sua questionação ou refutação. Assim, a expansão da informação, com exemplificação e introdução de *nuances*, reitera, na nossa opinião, a representação "calmados", "tranquilos" e "no tan efusivos", anteriormente veiculadas. Assim, ao contrário do que anuncia, as actividades dialógicas postas em discurso por AvataraA acabam por fazer o contrário do que anunciam com o seu "no, no" (38): parecendo questionar ou contradizer as representações, acabam por reforçá-las.

Se esta foi ou não um estratégia consciente para dissuadir as interlocutoras discordantes de continuar esta discussão, não podemos afirmar, mas, em todo o caso, só em parte foi bem-sucedida: Rafa passa a concordar com AvataraA (em 42 e agora, já reconciliada com a sua interlocutora, em português), mas Carla não se reconhece nos novos argumentos da locutora hispanófona e reitera as semelhanças com os comportamentos atribuídos aos espanhóis (em 40, e novamente em espanhol, para retomar também a argumentação). Repare-se que, apesar de estar a prosseguir a discussão em espanhol, Carla

acredita que não possui os meios verbais para o fazer, tendo representações negativas acerca das suas competências em espanhol ("*mi espanhol se horrivel*", em 41). Essas auto-representações acerca das suas competências acabam por ser corroboradas pela emergência da incompreensões de Bogdana, que, em 43, manifesta um problema linguístico-comunicativo com origem em opacidade linguística e solicita um equivalente. Carla fornece-lhe um "mau" que atenua a caracterização do seu espanhol e Bogdana, que manifesta algumas dúvidas quanto ao significado de "mau" (adjectivo), propõe, por inferência de sentido, o equivalente "mal" (advérbio). Reconhecendo talvez a proximidade semântica dos dois termos, Carla confirma a inferência de Bogdana.

Entretanto, depois do problema resolvido, e numa tentativa pacificadora e co-construtura de um lugar de mediação, Avatara explica, sem nunca deixar o espanhol, que as características que são apontadas a um país são só representativas, estanto todas presentes em maior ou menos quantidade em todos os países (cf. 47, não atribuindo uma fonte a essa opinião, e 49, confessando que é uma opinião pessoal). Deste modo, parecendo concordar com Carla (que havia dito "*nos otros acemos lo mismo*", em 40), AvataraA está simplesmente a insinuar que as características que atribuiu a Portugal são "apenas" representativas da maioria dos portugueses, estando presentes, neste caso, em maior grau.

Esta opinião, que parece avançar numa direcção meta-comunicativa acerca do próprio processo de negociação das representações, pela perspectiva relativista que introduz, é acolhida com manifestações de concordância de Bogdana (em 50) e de Carla, que cede na sua posição de voz contrária (em 52), burlada pelos princípios pacificadores de AvataraA.

Todavia, esta chatante faz marcha atrás logo de imediato, retomando o caminho da estereotipização (em 53), novamente em torno de uma representação que ela já tinha avançado em relação ao portugueses: o carácter mais acolhedor de alguns povos. Assim, como exemplo dessa hospitalidade refere, de entre outros, que "*una de les cultures més hospitalaries es la de Marroc*", em 53, e, posteriormente, "*tothom diu que ells són unes males persones, però no es veritat*", em 59, atribuindo essa representação negativa a um "todos" sem voz nem rosto que serve para a legitimar. É curioso notar que esta locutora, tendo mudado de campo de aplicação do estereótipo, embora ainda dentro das característica psicológico-morais, dos portugueses para os marroquinos, muda também de língua, de espanhol para catalão, anunciando essa passagem posteriormente ("*(he cambiat al catalá)*", em 55).

Esta mudança de língua vem trazer problemas de compreensão adicionais aos já manifestados por Guidiguidi ("*??????????????????????*'", em 48) e por Rafa ("*JÁ ESTOU PERDIDA OUTRA VEZ!!!!!*", em 54), com recurso às eloquentes possibilidades que os chats lhe oferecem. Desta vez, Rafa coloca o seu problema em termos mais precisos ("*O QUE É CAMBIAT?*", em 56), recebendo manifestações de solidariedade de Eddie-Tuga ("*boa pergunta*", em 57) e de Lusitana ("*nao percebo nada*", em 58). Em 60, AvataraA atribui esses problemas à dificuldade de compreensão que o catalão causa, fazendo-o com recurso a essa língua ("*de vegades es dificil entendre*"), colocando em evidência os problemas supostamente colocados em relação a esta língua enquanto objecto de apropriação. Curioso é que a esteja a usar agora, quando sabe que estão temas delicados em jogo e que os meios linguísticos que está a utilizar podem aumentar a incompreensão.

Todavia, já não há tempo para esclarecer estes problemas porque a sequência termina: a entrada de novos interlocutores - aliada às crescentes manifestações de incompreensão causadas por esta conversação - vem introduzir novos temas interaccionais (sobre os festivais de música de verão em Portugal). Assim, o tópico deste episódio decai, é abandonado e substituído por outro, não porque os sujeitos não se interessassem por ele mas porque os problemas de compreensão e a emergência de um tema mais mobilizador se impõe, captando a atenção de todos os lusófonos, que, como vimos, estavam presentes em grande número na discussão anterior. Assim, reparamos o quanto o "topic migration" está dependente da migração dos próprios locutores: neste caso, a entrada de outros lusófonos parece motivar os restantes a juntarem-se-lhes em torno do novo tema, perecendo o tema das representações sobre os povos por insuficiência de locutores.

Podemos dizer que, neste episódio, o trabalho discursivo de negociação das imagens, entrelaçado, em diversos momentos, pela resolução de problemas, evidencia o papel das representações como tópico discursivo e como estimulador interactivo, pela forma como mobilizou e motivou os chatantes, como factor de colaboração inter-grupal (o modo como os chatantes lusófonos se unem na discussão das representações que lhes são associadas). No final, enquanto produtos discursivos deste episódio de negociação, pensamos que fará sentido referir o reposicionamento no discurso de alguns chatantes (da discordância, Rafa e, depois, Carla, passam a concordar com AvataraA; esta, por sua vez, tenta abandonar as representações romanófonas e escolhe culturas mais longínquas talvez para não ser admoestada por chatantes *on-line*) e a co-construção negociada das imagens iniciais.

S.44 [eddie-tuga] e Passion Of The Christ?

1. [eddie-tuga] tens a cidade de deus em dvd
2. [Chegade] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE, il y en a dans "ciudad de dios"?
3. [carla] ciudad de diosd miraste le film
4. [AvataraA] y que películas españolas conoceis?
5. [eddie-tuga] e Passion Of The Christ?
6. [eddie-tuga] GRANDE FILME
7. [guidiguidi] Conheço Hable con Ella
8. [guidiguidi] Todo sobre mi madre....
9. [guidiguidi] Abre los ojos.....
10. [eddie-tuga] ja vi esse da madre
11. [Chegade] Conoscete dei film con AUTODERISIONE?
12. [carla] possion de christ est trés intense et trés violent mas é um grande filme
13. [guidiguidi] es verdad
14. [carla] almodovar a estas horas?
15. [unixman] é um bom filme
16. [eddie-tuga] boa carla
17. [guidiguidi] um grande filme
18. [guidiguidi] eu gostei
19. [AvataraA] es la ultima que ha salido en el cine?, la que tiene problemas con la comunidad judía???
20. [eddie-tuga] si
21. [carla] o fil e mui realista
22. [AvataraA] la historia se cuenta desde la perspectiva de los ganadores
23. [AvataraA] y por eso los judios son los malos
24. [eddie-tuga] que treta, avatara

25. [eddie-tuga] os judeus mataram o Filho de DEus
26. [MiguelL] los judios son malos
27. [eddie-tuga] ponto final
28. [MiguelL] en general
29. [AvataraA] eso es una tonteria, miguelito
30. [MiguelL] si, tonteria,mira el periódico
31. [MiguelL] el de hoy o el de unos años atrás

Esta sequência desenrola-se em torno do cinema, mais precisamente, de dois filmes relativamente recentes na altura: “A Cidade de Deus” e “A Paixão de Cristo”. Não integrámos todas as referências ao primeiro filme (que eram geralmente manifestações de curiosidade face a ele), mas só as que provocam o desenrolar da discussão sobre o outro filme, acabando por desembocar numa discussão acerca dos judeus, tendo o último filme como lugar de mediação. Neste sequência entrelaçam-se ainda referências ao cinema espanhol, por alusão a Pedro Almodovar (reconhecida por Carla em “*almodovar a estas horas?*”, 14) e três dos seus filmes (“*Hable con Ella*”, “*Todo sobre mi madre....*” e “*Abre los ojos.....*”, na voz de Guidiguidi, que cita os títulos originais) como exemplos de filmes espanhóis evocados pelos lusófonos, a pedido de AvataraA (“*y que películas españolas conoceis?*”, em 4).

Todavia, se escolhemos esta sequência foi porque a evocação de filmes emocionalmente fortes, sobretudo “A Cidade de Deus”, leva à evocação de um outro “A Paixão de Cristo”, talvez por relação isotópica.

Entretanto, como vimos em sequências anteriores, Christian continua na sua demanda por manter as temáticas destinadas a cada sala, tentando, por diversas vezes, relacionar o tema inicialmente atribuído a cada sala com as temáticas entretanto discutidas pelos chatantes. É o que se passa em 2 (“*[Chegade] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE, il y en a dans "ciudad de dios"?*”) e em 11 (“*Conoscete dei film con AUTODERISIONE?*”), mas sem qualquer sucesso, como aliás tinha acontecido anteriormente (cf. seq. 39).

Quando Eddie-Tuga questiona os seus colegas acerca do seu conhecimento de “*Passion Of The Christ?*”, na língua original (em 5), classificando-o de seguida como “*GRANDE FILME*” (6), a que as maiúsculas trazem valor redobrado, vários interlocutores lhe respondem. A primeira, Carla, retoma, num enunciado bilingue francês e português, o enunciado do chatante que lançou a questão, mas essa retoma é, ao contrário do que vimos até agora, feita no final da sua intervenção, quando já alargou a informação dada por Eddie-Tuga (“*possion de christ est trés intense et trés violent mas é um grande filme*”, em 12). Segue-se Guidiguidi que concorda com a opinião dos anteriores, mas manifesta essa concordância com recurso as espanhol (“*es verdad*”, em 13) e, em duas intervenções posteriores, retoma a adjectivação proposta por Eddie-Tuga e já retomada por Carla (“*um grande filme*”, 17) e acrescentando que se trata de uma opinião pessoal, baseada no que viu (“*eu gostei*”, 18). Unixman também concorda com a qualidade que os seus colegas atribuem ao filme mas o adjectivo que usa introduz algumas matizes, que o classifica com menos optimismo, ao usar o adjectivo no grau normal antecipado de um artigo indefinido (“*é um bom filme*”, 15). Para acrescentar mais informação a estas concordâncias e trazer alguns argmentos ao debate, Carla informa que “*o fil e mui realista*” (em 21), no que nos parece ser

uma aproximação ao espanhol, motivada pela recente questão de AvataraA: "*es la ultima que ha salido en el cine?, la que tiene problemas con la comunidad judía???*" (19).

Depois de Eddie-tuga ter confirmado a sua questão (20), Avatara continua a discussão em torno do filme, mas topicalizando apenas a segunda parte da sua pergunta (a comunidade judia) e trazendo novos argumentos à apreciação do filme: "*la historia se cuenta desde la perspectiva de los ganadores*" (22) e "*y por eso los judios son los malos*" (23). Esta interpretação, defensora da perspectiva judia, é imediatamente refutada por Eddie-Tuga (24), através da expansão da informação relativa ao filme, e da apresentação de argumentos de natureza teológica: "*os judeus mataram o Filho de Deus*" (25). Esta representação veículada acerca dos judeus é ainda confirmada por MiguelL, que se une ao chatante lusófono para apoiar estas caraterísticas dos judeus, baseadas em traços psicológicos e morais: "*los judios son malos*" (26). Repare-se que o facto de este chatante descontextualizar as palavras que retomara de AvataraA faz com que o seu enunciado tenha um força ilocutória maior, pelo facto de a frase se tornar mais curta, peremptória e definitiva e nos aparecer com um eco. Eddie-tuga concorda com esta opinião transmitida por MiguelL e tenta encerrar a discussão com um "*ponto final*" (27), que, de facto, faltava na frase de MiguelL, mas que era irrelevante, não fosse o chatante lusófono servir-se desse aspecto, comum nos chats, para veicular o seu consentimento com a opinião contida na intervenção.

Tratando-se de uma opinião que facilmente poderá comprometer a sua face, MiguelL restringe o âmbito da sua representação, num enunciado que serve também como auto-reparação: acrescenta um "*en general*" (28), que deveria, pelo menos na sua opinião, salvá-lo de acusações de generalização. Todavia, esta sua precisão, que modaliza a representação através de auto-correcção, não surte o efeito protector desejado, já que AvataraA discorda claramente dele, mas usando um modalizador que deixa claro que não quer entrar em contendas com o chatante hispanófono: "*eso es una tonteria, miguelito*" (em 29, com recurso ao diminutivo que também protege a face de MiguelL, a quem se dirige de forma afectuosa). Todavia, MiguelL mantém a sua posição e evoca a imprensa como novo lugar de mediação das suas representações, "*si, tonteria,mira el periódico*" (30), e acrescenta que não é uma opinião recente na imprensa mas de vários anos, um tempo recente mas que ele não consegue precisar ("*el de hoy o el de unos años atrás*", 31). A sequência encerra-se por abandono do tópico que corresponde à saída dos chatantes MiguelL e AvataraA.

Podemos concluir afirmando que dois lugares de mediação aparecem evocados como construtores das imagens acerca dos judeus, lugares de mediação que se instauram também como palcos de negociação. Estando presentes duas representações distintas deste povo, uma assinalada por AvataraA e outra por MiguelL e Eddie-Tuga, os processos de negociação desenrolam-se em torno da confirmação (entre os partidários da mesma opinião) e de refutação (entre os partidários de opiniões diferentes), através da evocação de exemplos e de vozes a que se atribui credibilidade (os jornais, que aparecem como autoridade), terminando o episódio no abandono do tópico, eventualmente devido à incapacidade de MiguelL se reposicionar face às suas representações iniciais, evocando argumentos que apenas servem para as cristalizar (e as de Eddie-tuga).

Repare-se ainda que, se noutros episódios, MiguelL se apoiara em outros hispanófonos para fazer valer a sua opinião, numa associação linguística e simbólica (contra

os chatantes lusófonos), ele associa-se agora a um lusófono, com quem partilha as mesmas opiniões. Assim, acabamos por compreender o quanto as rivalidades eu-tu se podem esbater e apagar quando há um “terceiro excluído” ou a excluir (neste caso, os judeus).

3.10 Sessão de chat 26 de Março de 2004, salão de chat azul (fase “recolha de documentos e debate”)

Trata-se de uma sessão de chat que se desenrolou em cerca de 18 minutos, ao longo de 121 intervenções, entre 6 chatantes, que interagem em catalão, francês, português, italiano e espanhol. Os temas em destaque nesta sessão são os anteriores contactos destas chatantes (são todas intervenientes femininas) e a caracterização dos falantes romanófonos (sobretudo italianos, mas também portugueses), tema este que dará origem à sequência de análise que a seguir analisaremos, que constitui quase metade do total das intervenções produzidas.

S.45 [Isadora] comunque, abbiamo tutte il fascini "mediterraneo",no?

1. [EliP] isidora, tu sei italiana?
2. [SilviaM] Si, isa es de Cassino :)
3. [Isadora] Italianissima!!!
4. [EliP] ooooo
5. [EliP] madonna
6. [EliP] come mi piace l'italia
7. [SilviaM] É verdade que todos gostam das italianas?
8. [EliP] si
9. [Romautos] et les italiens?
10. [Isadora] siami le più belle, o amiamo crederlo
11. [romautos] Silvia... tu en penses quoi?
12. [romautos] jajajajaja
13. [EliP] oui, les italens aussi
14. [EliP] le catalane siamo le più belle!
15. [SilviaM] Acho que é um estereótipo sobre o romantismo e a latinidade dos italianos....
16. [SilviaM] eh he he
17. [EliP] yuhuuu
18. [Isadora] comunque, abbiamo tutte il fascini "mediterraneo",no?
19. [SilviaM] O que pensam então os outros????
20. [EliP] si
21. [SilviaM] Sim, adoro o mediterraneo, sobretudo quando o vejo de Barcelona!!!!!
22. [EliP] gli italiani e i catalani siamo piu meno lo setesso
23. [EliP] stesso volevo dire...
24. [Isadora] Insomma, tornando ai tratti somatici, certo che siamo proprio diversi da quelli dell'europa del nord!
25. [ElenaT] davvero ? che diversità abbiamo ?
26. [Isadora] Li trovo tutti un pò più alti, e con la carnagione molto chiara...io sono scura!!
27. [ElenaT] Io sono italiana ma sono bionda e misuro 1m e 73
28. [EliP] elena e l'esezione
29. [ElenaT] difficile categorizzare fisicamente le nazionalità
30. [SilviaM] Si, eres una italiana germanica....
31. [Isadora] Accipicchia!

32. [Isadora] Come sono i tuoi occhi?
33. [ElenaT] muj teutonica ....valchiria!
34. [SilviaM] Que significa Accipicchia????????
35. [EliP] isidora! que es ACCIPICCHIA!
36. [ElenaT] es una esclamasion de sorpresa
37. [Isadora] Significa caspita,però,espressione di sorpresa
38. [SilviaM] Acho que é uma discussão histéril definir fisicamente as nacionalidades....
39. [SilviaM] Nem saberia o que dizer dos portugueses....
40. [romautos] qu'ils sont petits... bronzés...
41. [SilviaM] O que diriam sobre os portugueses?????
42. [SilviaM] Boa romautos!!!! E mais?????
43. [EliP] je crois que chaqe nation ou zone a des differents traits
44. [romautos] les yeux noirs
45. [ElenaT] lacosa più importante è che anche se diversi siamo tutti simpaticissimi noi dei paesi latini ;-)
46. [romautos] ou chatain
47. [ElenaT] mais aussi blonds
48. [romautos] les cheveux noirs
49. [SilviaM] Y los españoles como definen a los portugueses?
50. [ElenaT] avec les yeux bleus???
51. [Isadora] Anch'io vorrei sapere come trovate gli italiani!
52. [EliP] gli italiani? mi piace molto come si abigliano gli italiani
53. [Isadora] E' quello che ci dicono...ciao!

Diríamos, para começar, que a intervenção que inicia esta sequência em que se descrevem os latinos em termos de traços essencialmente físicos é a questão que EliP dirige, em italiano, a Isadora acerca da sua proveniência ("*isidora, tu sei italiana?*", em 1). Esta questão provoca a intromissão de SilviaM em espanhol a corroborar a sua inferência e a resposta de Isadora que confirma a hipótese de Elip, com recurso à transformação da sua nacionalidade em adjectivo, usando-o no grau superlativo absoluto sintético ("*Italianissima!!!*", 3), acompanhado de uma extensão da pontuação que estende, com ênfase acrescido, o sentimento de pertença manifestado.

Neste momento, EliP revela o impacto que aquele entusiasmo identitário provocou em si (com recurso a onomatopeia conseguida através de extensão gráfica de "o", em 4, e do uso de "*madonna*", como interjeição de espanto, em 5). E esse entusiasmo é, de seguida, explicado, com a emotividade de "*come mi piace l'italia*" (6), com um uso sócio-afectivo do italiano (trata-se de uma chatante que iniciou a sua participação nesta sessão com recurso ao catalão e que o utiliza para falar do tempo que faz em Barcelona, como se vê através da leitura integral da sessão).

Face a estas primeiras intervenções e motivada por elas, devido ao entusiasmo que comportam, SilviaM lança para a discussão a primeira representação, colocando-a na voz de um "todos" indefinido, mas decididamente masculino: "*É verdade que todos gostam das italianas?*" (7). Assim, esta primeira representação, tão vaga e indefinida como os referentes que comporta ("todos", "gostar" e "italianas"), parece não apresentar qualquer ambiguidade para as chatantes, que interpretam a questão situando-a, primordialmente, na área de características baseadas no aspecto visual. Assim, EliP responde afirmativamente à questão, reforçando a representação (8); Romautos, indirectamente, também concorda com a questão-alegação, já que depois da concordância de EliP, ela questiona, na sequência, "*et les*

italiens?" (9), "Silvia... tu en penses quoi?" (11), re-situando a representação no masculino; finalmente, Isadora confirma novamente a representação inicial, através, num primeiro momento, de uma afirmação peremptória em que usa o superlativo relativo de superioridade ("*siami le più belle*", em 10), e, num segundo momento, através da modalização que advém da atenuação introduzida pela conjunção disjuntiva "ou" (que introduz uma alternativa à sua interpretação) e da prudência com que reformula a afirmação inicial ("*o amiamo crederlo*", ainda em 10). Esta representação é, de seguida, refutada por EliP que, contrariando a opinião de Isadora, mas usando a mesma língua, atribui às catalãs o troféu de "as mais belas" ("*le catalane siamo le più belle!*", em 14).

Embora Romautos se tenha rido com as questões que tinha introduzido acerca dos italianos (12), as restantes interlocutoras tomam as questões a sério: EliP, agora em francês (que adquire aqui funções de estruturação discursiva, indiciando a locutora a quem responde), corrobora, mais uma vez, as representações acerca da afectividade inspirada pelos italianos (13) e SilviaM, em português, coloca estas situações no terreno dos "esterótipos", tentando desacreditar os propósitos desta discussão e até desmarcar-se dela (esquecendo-se que a tinha iniciado!), mas, logo de seguida, introduz novos estereótipos que vêm estimular a interacção, pela forma como a re-situa, de forma clara, na questão da latinidade: "*Acho que é um estereótipo sobre o romantismo e a latinidade dos italianos....*" (15). Ora, não querendo perder a face diante das chatantes italófonas *on-line* ou não querendo fazê-las sentir que a perdem, esclarece os propósitos humorísticos da sua intervenção através de um "eh he he" (16), que ajuda os restantes locutores a interpretar a sua mensagem e, algumas intervenções adiante, solicita mesmo a opinião dos restantes interlocutores, valorizando o seu papel no chat (19).

Estas novas centelhas de discussão ("romantismo" e "latinidade"), introduzidas por SilviaM em forma de argumentos de refutação, provoca a interjeição de EliP (17) e a confirmação-questionação de Isadora, que introduz mais uma caraterística às italianas – o fascínio do Mediterrâneo -, mas alarga o espectro de povos incluídos nesta representação (os mediterrânicos): "*comunque, abbiamo tutte il fascini "mediterraneo",no?*" (em 18). Embora pensemos que a questão final tem apenas uma função fática, o seu valor de solicitação de confirmação é reconhecido por EliP e por SilviaM, a primeira por concordância (20) e por reformulação da sua opinião anterior ("*gli italianai e i catalani siamo piu meno lo setesso*", em 22), a segunda através de um enunciado algo irónico que toma a referência literal e geográfica de Mediterrâneo, mas que acaba por confirmar a representação avançada por Isadora. Desta forma, a categoria "mediterrânicos" é criada e alimentada, até à chegada de ElenaT, facto que interrompeu a sua contrução.

Todavia, Isadora não está disposta a mudar de tema de conversação e, como tal, introduz, do ponto de vista temático, mas ainda em torno das caraterísticas físicas, a distinção entre o "nós" da categoria anterior (seria algo como "nós os mediterrânicos") e "*quelli dell'europa del nord*" (cf. 24), revestindo esta questão de interesse quase científico, pela forma como evoca os "*tratti somatici*", como prova ("*certo que siamo*") das representações que veiculará a seguir. Face a esta introdução, claramente prudente e repleta de atenuadores que servem como elementos de circunlocução ("*Insomma, tornando ai*...", cf. 24), ElenaT

mostra-se curiosa em relação ao tema - que havia interrompido! – e questiona as chatantes acerca da diversidade existente entre as duas áreas geográficas ("*davvero ? che diversità abbiamo ?*", em 25). Isadora esboça, então, um breve retrato-robôt dos dois grupos, baseado em altura e cor de pele, que é apoiado pelo seu próprio exemplo: "*Li trovo tutti un pò più alti, e con la carnagione molto chiara...io sono scura!!*" (26). Esta evocação do seu próprio exemplo como corroborador da representação, leva ElenaT a iniciar um processo de negociação refutador, através da mesma actividade dialógica (exemplificação): "*Io sono italiana ma sono bionda e misuro 1m e 73*" (27). Daqui conclui que é "*difficile categorizzare fisicamente le nazionalità*" (29), juntando-se ao cepticismo já avançado por SilviaM relativamente a discussões sobre estereótipos e categorias.

Ora, a representação avançada por Isadora é tão forte e estereotipada que a exemplificação de ElenaT é tomada, quer com espanto ("*Accipicchia!*", de Isadora, em 31, que pede expansão da informação acerca dos seus traços físicos, em 32, agora acerca da cor dos olhos, obtendo resposta em 50), quer como excepção à regra ("*elena e l'esezione*", de EliP, em 28), quer ainda como uma mistura ou produto de mestiçagem ("*Si, eres una italiana germanica....*", de SilviaM, em 30, que usa o espanhol por lhe parecer eventualmente mais próximo do italiano, língua em uso pelas outras chatantes envolvidas). Repare-se que ainda antes esta chatante se tinha manifestado contra este tipo de discurso estereotipado, mas como ele surge agora nas suas palavras e em espanhol para dar conta da difícil caracterização física dos povos, a que tinha aludido ElenaT, portanto, com valor explicativo e argumentativo. Ainda assim, ElenaT parece compreender as reacções das suas interlocutoras e acaba por se auto-caracterizar como "*muj teutonica ....valchiria!*" (33), numa clara auto-associação a um grupo, cujo valor discursivo e cuja validade havia negado anteriormente. Daqui aparece, na nossa opinião, o valor interpretativo e de âncora semiótica das representações e o facto de que não se concordar com elas ou com a sua validade argumentativa não implica que a elas não se recorra no discurso, já que, sendo imagens de referência, influenciam a compreensibilidade do produto e do processo interaccional e, assim, a intercompreensão.

A intervenção de espanto usada por Isadora, em 31 (Accipicchia), produz, a seu turno, o desenvolvimento de uma sequência de *repair*, iniciada com as questões de solicitação de SilviaM ("*Que significa Accipicchia????????*", em 34) e de EliP ("*isidora! que es ACCIPICCHIA!*", em 35), que retomam o termo opaco e o colocam em destaque, a primeira fazendo-o seguir de uma extensão de marcadores de problemas e a segunda reproduzindo-o em maiúsculas. As duas interlocutoras italófonas *on-line* respondem às suas solicitações, explicitando o significado do termo de forma bastante semelhante, com recurso à língua que tinha causado a incompreensão, mas tornando-a mais transparente: "*es una esclamasion de sorpresa*" (ElenaT, em 36) e "*Significa caspita,però,espressione di sorpresa*" (Isadora, em 37).

Resolvido o problema linguístico-comunicativo, SilviaM retoma um dos argumentos que já tinha avançado acerca deste tipo de estereótipos, juntando-se também à posição de relativização avançada por ElenaT: "*Acho que é uma discussão histéril definir fisicamente as nacionalidades....*" (38). E acrescenta que nem saberia o que dizer dos portugueses, com quem se identifica (cf. 39). Todavia, Romautos (portuguesa a viver em França), que se tinha afastado da discussão, crê que tem legitimidade para traçar o retrato dos portugueses e,

seguindo o anterior exemplo de Isadora, retoma a discussão e as categorias "altura" e "cor" - "*qu'ils sont petits... bronzés...*" (40), "*les yeux noirs*" / "*ou chatain*" (44 e 46) e "*les cheveux noirs*" (48) – sendo incentivada por SilviaM (41 e 42) e por EliP (que reitera, em francês, a diversidade existente entre as diferentes zonas, em 43), sem dar atenção à contra-argumentação que vai sendo intercalada por ElenaT (47).

Neste momento, é possível observar as contradições entre o discurso anti-estereótipo de SilviaM e a forma como incentiva a discussão, relançando questões sobre os portugueses (41 e 42). Depois, como EliaP, originária da Catalunha, ainda não se tinha manifestado a este respeito, questiona directamente esta chatante ("*Y los españoles como definen a los portugueses?*", 49), mostrando um crescente interesse pela temática. Podemos também fazer referência à ambiguidade da argumentação de ElenaT que, se por um lado apresenta contra-argumentações a lembrar o perigo e a falsidade das generalizações, por outro lado exclama "*lacosa più importante è che anche se diversi siamo tutti simpaticissimi noi dei paesi latini ;-)*" (45), numa movimentação imediata da anti-generalização das caraterísticas físicas ("*anche se diversi*") para a generalização de uma característica baseada em traços morais e psicológicos ("*siamo tutti simpaticissimi noi dei paesi latini*"). Repare-se, mais uma vez, no uso do adjectivo no grau superlativo absoluto sintéctico para reforçar a representação, acompanhado dos usos da primeira pessoa do plural e do indefinido e da evocação dos países latinos, o que acentua o carácter generalizante e estereotipado do enunciado. Além disso, a inversão sintáctica da frase, em anástrofe, revela o carácter conciliador da sua intervenção e a vontade que sente de demonstrar que é mais útil valorizar e acentuar as semelhanças do que as diferenças, sobretudo quando se trata de características favoráveis.

Na verdade, a temática em curso é tão importante para estes sujeitos, que procuram nas palavras dos outros o espelho do que são ou pensam ser, que Isadora exprime o desejo de saber como as restantes interlocutoras percepccionam os italianos ("*Anch'io vorrei sapere come trovate gli italiani!*", em 51) e o "que se diz" deles ("*E' quello che ci dicono...*", em 53), situando as representações ao nível do discurso público, anónimo e partilhado. Todavia, como a sessão está a ponto de terminar devido à saída anunciada de várias chatantes (EliP e ElenaT), só resta tempo para sabermos que EliP possui representações bastante positivas acerca da forma como se vestem os italianos, mobilizando, mais uma vez, caraterísticas baseadas no aspecto visual ("*gli italiani? mi piace molto come si abigliano gli italiani*", em 52). Repare-se que a forma como ela introduz o seu enunciado, através de uma *reprise* da questão de Isadora, em forma de eco, parece induzir que seleccionou a sua resposta de entre várias outras possibilidades e que termina, de forma cíclica, por nova evocação do povo a quem se refere, num comportamento verbal revelador de afectividade, corroborada pelo uso do italiano.

Para concluir, se é verdade que, de acordo com as nossas categorias de análise, a que parece ressaltar neste episódio é a que se refere às características dos locutores baseadas em traços físicos, outras podem ser, com alguma facilidade, inferidas, nomeadamente a das línguas como objectos sócio-afectivos (EliP usa o italiano para se referir aos italianos e à Itália, de que afirmou gostar) e da situação de comunicação como lugar de construção de identidades colectivas, pela forma como se constituiram as categorias "mediterrânicos" e "latinos". Neste sentido, a evocação dos falantes e das suas características

poderia ser aqui interpretada como lugar de mediação destas identidades colectivas, inter- e intragrupais.

3.11 Sessão de chat 26 de Março de 2004, bar (fase “recolha de documentos e debate”)

Esta sessão decorre no bar, sala de chat onde as mensagens não ficam gravadas (se temos acesso a esta sessão foi por processo de copiar-colar imediatamente após o seu término), pelo que não temos a indicação dos horários e não saberemos indicar a sua duração. O total de intervenções é de 113, entre 5 chatantes que interagem em português, catalão, francês e espanhol.

Os aspectos mais discutidos são a negociação das línguas de interacção, com a emergência solicitada do catalão, e a proveniência de Romautos.

S.46 [EliP] el catala es molt bonic

1. [SilviaM] De onde são?
2. [EliP] d'où viens silvia¿?
3. [EliP] sao paulo
4. [SilviaM] Sou da equipa dos Lusomaníacos de Aveiro...
5. [SilviaM] És de S. Paulo?
6. [SilviaM] No Brasil?
7. [EliP] nosotros somos de barcelona
8. [SilviaM] Ah, vale! he pensado que habia brasileños aqui, hoy!!!!
9. [SilviaM] Sou de Aveiro...
10. [MireiaL] de Barcelona
11. [EliP] nooo
12. [EliP] somos catalanes
13. [SilviaM] Catalá... Pueden hablar catalá comigo? es que ya sé español....
14. [EliP] d'acord, et parlem en catala doncs
15. [EliP] cap problema
16. [SilviaM] Bueno! Yuppiiiiiiiii
17. [MireiaL] no ho entendras
18. [EliP] tots som catalano parlants aqui
19. [IlonaW] je n'aarive pas a vous repondre si vite, c'est rigioloo
20. [SilviaM] Muy bien! Comprendo muchisimas cosas... Has dito que todos hablan catalan ahí....
21. [SilviaM] Se comprende muy bien...
22. [MireiaL] si
23. [SilviaM] Es encantador...
24. [EliP] home, i tant!
25. [EliP] el catala es molt bonic
26. [IlonaW] je connais pas l'esp. ni le catal., mais on peux essayer
27. [EliP] oi mire?
28. [SilviaM] Que idioma bueno!
29. [MireiaL] si
30. [SilviaM] T'es d'oÚ LLona?
31. [EliP] silvia, no entes d'on ets
32. [MireiaL] on peut parler en français
33. [MireiaL] oui

34. [MireiaL] mieux
35. [EliP] mira, mire no toqis el que no sona
36. [SilviaM] Vale :(
37. [EliP] no em toqis el voraviu
38. [IlonaW] je suis la, mais je n'ecris pas encore si vite que vous et vs etes 2 en plus
39. [MireiaL] estic parlant amb la IIona
40. [SilviaM] Ahora me pareció un poco más dificil::::
41. [EliP] oui, tu l'as bien remarque
42. [MireiaL] oui nous sommes 5
43. [SilviaM] Vamos a hablar con Llona...

Este episódio inicia-se com a questão de SilviaM que, recém-chegada a esta conversa, desconhece os restantes parceiros da interacção. Ao mesmo tempo, os chatantes já conectados também iniciam aproximações a esta locutora, sendo que os movimentos iniciados pelas suas partes se reportam à proveniência geográfica que, como já vimos, é um dos primeiros itens a estimular a curiosidade e, de acordo com as respostas, um contexto propício à emergência de representações. Este caso não é diferente.

Ao mesmo tempo que resolvem um equívoco sobre a proveniência dos chatantes já conectados (3, 5, 6 e 8), os sujeitos deixam finalmente claros os seus lugares de proveniência: SilviaM explicita, em 4 e em 9, que provém da equipa de Aveiro e os restantes chatantes esclarecem que vêm de Barcelona (Elip, em 7 e MireiaL, em 10), não sendo, por isso, brasileiros (como se tinha equivocado SilviaM), mas catalães (EliP, em 11 e 12).

A evocação da província da Catalunha estimula SilviaM a sugerir que o catalão passe a ser a língua de comunicação, por já se sentir competente em espanhol, como comprova o facto de redigir nesta língua o seu pedido, qual certificado ("*Catalá... Pueden hablar catalá comigo? es que ya sé español....*", 13). Noutras sequências, já tínhamos visto o quanto esta chatante demonstrava uma grande curiosidade face a esta língua e até tentava usá-la nas suas intervenções (cf. análise da sequência 16). A reescrita do contrato de comunicação é aprovada pelas restantes chatantes e o contrato entra em vigor no exacto momento da sua aceitação ("*d'acord, et parlem en catala doncs*" e "*cap problema*", de EliP em 14 e 15, respectivamente), para gáudio da proponente ("*Bueno! Yuppiiiiiiii*", em 16). Todavia, se é verdade que a argumentação avançada por EliP acerca da exequibilidade do novo contrato se baseia no número de falantes de catalão conectados ("*tots som catalano parlants aqui*", em 18), outra catalã, prevendo os problemas e o seu eventual incumprimento ou ruptura, antecipa que SilviaM terá problemas de compreensão ("*no ho entendras*", MireiaL, em 17), usando o espanhol para ser compreendida e esclarecer claramente as consequências do que a chatante lusófona acaba de propor.

Neste momento, outra chatante manifesta problemas relacionados com a situação, já que afirma não conseguir responder com a velocidade que a situação exije, mas mantendo a boa-disposição ("*je n'aarive pas a vous repondre si vite, c'est rigioloo*", IlonaW, em 19).

Entretanto, SilviaM mostra-se cada vez mais motivada em relação ao novo contrato de comunicação, tornando explícito o seu elevado grau de compreensão dos enunciados em catalão, por tradução da intervenção de EliP para espanhol e para discurso indirecto ("*Muy bien! Comprendo muchisimas cosas... Has dito que todos hablan catalan ahí....*", em 20), contrariando a previsão de MireiaL. Face a esta primeira tarefa de compreensão – a tradução

do enunciado – conclui que é uma língua que se compreende muito bem ("*Se comprende muy bien...",* em 21) e MireiaL acaba por reformular o seu cepticismo inicial, reconhecendo a facilidade da língua (22) e, portanto, relativizando a imagem que dela possuía. Desta alusão à facilidade do catalão e, portanto, às suas características enquanto objecto de apropriação, SilviaM transita, sem qualquer indício que o fizesse prever, para uma representação desta língua como objecto sócio-afectivo, apoiada na imagem que possui da sua beleza ("*Es encantador...*", em 23), representações que são corroboradas por EliP (em 24 e 25), que evoca a beleza da sua língua com recurso ao adjectivo no grau superlativo absoluto analítico ("*el catala es molt bonic*", em 25). Poderíamos, como síntese aforística, dizer que, para a chatante lusófona, uma língua fácil é uma língua bonita, associação que já tinha surgido noutras sequências (cf. análise de S16), pela forma como transita de uma representação a outra.

Ainda de forma mais enigmática, SilviaM introduz outro adjectivo associado ao catalão - "*Que idioma bueno!*" (28) – criando uma cadeia de associações que vão de fácil, a belo e a bom, compondo uma estranha triologia. De qualquer forma, MireiaL concorda com este novo adjectivo, o que nos leva a crer que se trata de uma imagem partilhada por estas duas chatantes, que não levanta dúvidas e que, como tal, não inspira necessidades de negociação.

Entretanto, LlonaW intervém novamente para informar que as línguas em uso até ao momento não fazem parte do seu repertório linguístico-comunicativo, mas que está disposta a empenhar-se na comunicação ("*je connais pas l'esp. ni le catal., mais on peux essayer*", em 26), compreendendo que se trata de uma situação em que se pode desenvolver a sua competência de comunicação. Esta afirmação de LlonaW motiva SilviaM a questioná-la sobre a sua proveniência (em 30, com recurso ao francês, dando pistas de estruturação do discurso, embora redundantes com a interpelação da locutora a quem se dirige), ao que a sua interlocutora responde com nova manifestação de problemas comunicativos relacionados com insuficiente domínio do instrumento de comunicação ("*je suis la, mais je n'ecris pas encore si vite que vous et vs etes 2 en plus*", em 38), o que nos leva a crer que a chatante compreendeu a questão como "tu est où?". Mais uma vez MireiaL volta a manifestar solidariedade e preocupação com os interlocutores que não dominam o catalão e, não querendo que o chat se torne lugar de exclusão, tenta reescrever o contrato de comunicação, modificando a cláusula linguística ("*on peut parler en français*" , "*oui*" e "*mieux*", de 32 a 34), depois de ter falado com LlonaW e evocando essa conversa para mostrar que há partidários da alteração que propõe ("*estic parlant amb la Ilona*", 39). Entretanto, SilviaM, já tinha concordado, apesar de algum descontentamento (manifestado pelo recurso ao *smiley*), com a alteração do contrato (36).

Esta mudança de língua parece vir num momento providencial para SilviaM já que, depois de várias intervenções em catalão a que não responde, mesmo às que lhe são pessoalmente dirigidas (EliaP questiona-a em 31) – o que compreendemos como sinal de incompreensão, já que a chatante não está envolvida em qualquer outra sequência – decide confessar que a conversa se está a complicar, emergindo a imagem de catalão como mais difícil do que previra inicialmente, com uma limitação temporal que restringe a sua aplicação e uma modalização que atenua a força da representação ("*Ahora me pareció un poco más*

dificil::::", em 40). Estamos, pois, perante a alteração da imagem inicial em consequência da interacção e, portanto, da participação em situações de contacto real com a língua.

Assim, na sequência das intervenções de LlonaW, em que alegava que estava em minoria e que não possuía competências nas línguas até aí adoptadas como línguas de comunicação, EliP e MileiaL compreendem o desequilíbrio da relação (em 41 e 42, respectivamente) e SilviaM, que estava a sentir dificuldades de compreensão de catalão, reconhece aí uma boa oportunidade para redesenhar o quadro de participação, propondo que se dê mais atenção à falante francófona ("*Vamos a hablar con Llona...*", em 43.

Estivemos, pois, nesta sequência, a observar a forma como os chatantes redesenham o contrato de comunicação de acordo com as imagens que têm e se vão construindo acerca das línguas, no nosso caso, do catalão. Ao mesmo tempo, o francês, como língua partilhada, surge como língua de manifestação de problemas e de reescrita do contrato, pela forma como assume, em diversas intervenções, um papel mediador e remediador.

S.47 [romautos] le seul problème c'est la pollution

1. [EliP] tu e português?
2. [romautos] française
3. [EliP] ah
4. [EliP] de qina part de França?
5. [romautos] Grenoble
6. [EliP] jo conec grenoble
7. [SilviaM] Yo también conosco Grenoble...
8. [romautos] jolie ville, non?
9. [EliP] oui!
10. [SilviaM] Oui, avec la neige...
11. [SilviaM] et la montagne....
12. [romautos] même sans ;)
13. [SilviaM] :)))
14. [SilviaM] LOL
15. [romautos] le seul problème c'est la pollution
16. [romautos] :))
17. [SilviaM] La pollution anglaise?????
18. [EliP] mireia, a veure,para atencio home!!
19. [romautos] mais bon... rien n'est parfait
20. [SilviaM] Não te preocupes: está em todo o lado!
21. [MireiaL] vale
22. [SilviaM] Que es "veure"?
23. [MireiaL] voir
24. [romautos] bem maltinha... eu vou para o chat azul. beujicas a todos :-x

Esta sequência, ainda que breve, serve para corroborar algumas imagens do inglês que tinham emergido em algumas situações e na forma como era uma língua banida da comunicação, língua proscrita e, por isso, não partilhando o mesmo estatuto de língua bem-vinda (cf. análise das sequências 2, 8, 20 e 27). Nesta sequência, são os seus falantes que, metonimicamente, são vítimas de discriminação, pela forma como são apelidados de "poluição" por SilviaM ("*La pollution anglaise?????*", 17) e como um problema generalizado, que não deve suscitar preocupações: "*Não te preocupes: está em todo o lado!*" (SilviaM, em 20).

Estas representações desfavoráveis em relação ao inglês são motivadas, como já tínhamos referido noutras ocasiões, por movimentos de aproximação a locutores recém-chegados e pela interpelação e uma sequência inicial acerca da proveniência. Aqui, a chatante recém-chegada é Romautos, que vive em Grenoble. O facto de duas outras locutoras, EliP e SilviaM, manifestarem o seu conhecimento daquela cidade ("*jo conec grenoble*" e "*Yo también conosco Grenoble...*", em 6 e 7, respectivamente) e a evocação dos seus traços de beleza, agora em francês, por Romautos e SilviaM (entre 8 e 14), leva a que a chatante de Grenoble manifeste aquilo que considera ser o único problema da cidade: "*le seul problème c'est la pollution*" (15).

Ora, depois da associação dos anglófonos a este problema da cidade (17), Romautos não a contradiz ou refuta, antes a corrobora através de uma manifestação de quem está conformada com a situação: "*mais bon... rien n'est parfait*" (19).

Entretanto, a sequência de negociação em torno do inglês decai pelo surgimento de um problema linguístico-comunicativa provocado pela opacidade do termo "veure", que teve origem numa intervenção de EliP dirigida a MireiaL ("*mireia, a veure,para atencio home!!*", em 18) e que é assinalado por SilviaM ("*Que es "veure"?*", em 22) e resolvido por MireiaL através de tradução do termo catalão para francês ("*voir*", 23). Finalmente, a chatante cuja entrada tinha dado origem a esta sequência anuncia a sua migração para outro espaço de interacção da plataforma, encerrando definitivamente o episódio, desta vez com recurso ao português, denunciando a sua função sócio-afectiva ("*bem maltinha... eu vou para o chat azul. beujicas a todos :-x*").

Vislumbramos aqui uma outra relação entre os episódios de negociação de imagens e as sequências de resolução de problemas. Se é verdade que os episódios de resolução de problemas estão, muitas vezes, na origem da emergência e negociação de imagens, também parece plausível, depois da análise deste episódio, pensar que a resolução de problemas acelera o "topic decay" e o "topic migration", interrompendo as actividades dialógicas de negociação das imagens e favorecendo, assim, o abandono do tópico em discussão.

3.12 Sessão de chat 26 de Março de 2004, salão de chat azul (fase "recolha de documentos e debate")

Esta sessão desenvolveu-se durante cerca de 30 minutos, com a presença de quatro chatantes (ou cinco se tivermos em conta que, no final, Catarina, aparece como interlocutora através do uso do *nickname* Xander, conforme por este assinalado). Embora a conversa se desenrole quase exclusivamente em duas línguas (português e espanhol), o inglês e o francês aparecem como línguas de mediação de problemas linguístico-comunicativos.

Os principais temas tratados, como veremos através da análise das duas sequências que se seguem, são os aspectos conhecidos de Portugal (através de referências geográficas) e a construção da intercompreensão, sendo, em ambos os casos, trespassados por reflexões acerca dos perfis plurilingues e interculturais dos sujeitos.

S.48 [xander] que gostam mais em portugal?

1. [xander] que gostam mais em portugal?
2. [PauV] em portugal? me gosta miuto Ovidos
3. [PauV] e sintra
4. [NoraR] Que es Ovidos?
5. [PauV] un peqeño pueblo cerca de lisboa
6. [JavierT] lo mejor de Portugal es...
7. [xander] Obidos
8. [PauV] q es?
9. [xander] é uma cidade
10. [xander] dentro de umas muralhas
11. [PauV] e bella obidos
12. [NoraR] Tu has vivido allí? Es un pueblo cerca del mar o de la montaña?
13. [xander] castello
14. [PauV] es de montaña
15. [xander] serra da arrabida?
16. [xander] sintra é muito bonito
17. [NoraR] Viendo los mapas del mundo puedo entender que Portugal tiene muchos y buenos paisajes. Es así?
18. [xander] cascais tambem
19. [xander] sim
20. [JavierT] en Madrid se dice
21. [xander] mas no solamente en lisboa
22. [JavierT] Cajcais
23. [xander] oi
24. [PauV] xander, que es OI ?
25. [xander] ola
26. [PauV] aaah
27. [PauV] okis
28. [xander] ;)
29. [PauV] de que parte de portugal eres?
30. [xander] e comida? que gostam mais?
31. [xander] cascais
32. [xander] sintra
33. [PauV] aaah
34. [PauV] que bonito!
35. [xander] muito
36. [PauV] eu nao falo muito bem o portugues
37. [xander] mas barcelona tambem e muito bonito!
38. [PauV] si
39. [PauV] barcelona e bonita
40. [xander] eu falo muito mal espanhol eu confesso
41. [xander] ;)

Esta sequência inicia-se com o movimento de aproximação de Xander aos chatantes hispanófonos, pretendendo conhecer as suas opiniões acerca de Portugal. Deste modo, a sua solicitação "*que gostam mais em portugal?"* (1) é o despoletador das auto e hetero-imagens que se seguirão, sendo Portugal e a evocação de algumas cidades lugares de mediação dessas imagens.

Assim, à sua interpelação responde, de imediato PauV, citando "Óvidos" (sic) e "Sintra", com recurso a algumas aproximações ao português (2 e 3) e JavierT, que inicia a sua resposta em 6, mas nunca a conclui, apesar de ser interpelado por Pau, em 8). Estas evocações provocam um problema simbólico-cultural, já que NoraR, hispanófona da equipa

argentina, não conhece o referente geográfico (“*Que es Ovidos?*”, em 4). Para esclarecerem esta dúvida, comparecem PauV, que criara o obstáculo (“*un peqeño pueblo cerca de lisboa*”, “*e bella obidos*”, em 5 e 11) e Xander, que tinha feito a solicitação inicial (“*Obidos*” / “*é uma cidade*” / “*dentro de umas muralhas*” / “*castello*”, em 7, 9, 10 e 13). Repare-se que a primeira das intervenções, “Obidos”, tem valor de hetero-correcção, já que PauV havia escrito incorrectamente o nome da cidade, e que a última é uma aproximação ao que Xander vislumbra como espanhol (os dois “ll” aparecem-lhe como traços distintivos da ortografia dessa língua). Além disso, repare-se que as explicações são bastante diferentes: enquanto que PauV descreve Óbidos como “pequena aldeia”, Xander descreve-a como “uma cidade”, evidenciando algumas divergências na representação do espaço. Depois de esclarecida, NoraR questiona um dos chatantes acerca da sua experiência nessa cidade e pergunta se é uma região do mar ou da montanha (em 12). Como as suas questões, embora aparentemente dirigidas a um locutor preciso, não o precisam, a primeira parte fica sem resposta, mas PauV responde à segunda parte: “*es de montaña*” (14).

Entretanto, motivado por este relativo consenso com que os restantes chatantes se estão a referir à beleza do país, Xander evoca a Serra da Arrábida (em 15), em relação com as anteriores evocações de Sintra (em 3 e 16) e Cascais (18). Face a tantas referências alusivas à beleza do país, NoraR corrobora esta representação através de expansão da informação, mais precisamente, através da evocação dos “mapas” como prova da veracidade daquelas representações sobre Portugal: “*Viendo los mapas del mundo puedo entender que Portugal tiene muchos y buenos paisajes. Es así?*” (17). À sua questão retórica, responde Xander, a confirmar (em 19), mas expandindo novamente a informação, agora com nova aproximação ao espanhol, explicitando que a beleza do país não se confina exclusivamente à área de Lisboa (“*mas no solamente en lisboa*”, 21).

A anterior referência a Cascais impulsiona JavierT a explicitar a pronúncia daquela cidade em espanhol, numa tentativa de transcrição fonética (“*en Madrid se dice*” / “*Cajcais*”, em 20 e 22), o que provoca a intervenção de espanto de Xander (“*oi*”, em 23), que ele reformula, alterando o valor ilocutório do seu enunciado anterior, num “*olá*” (em 25), depois de questionado acerca do seu significado por PauV (“*xander, que es OI ?*”, em 24). Esta breve sequência de *repair* termina de forma bastante satisfatória, do ponto de vista dos chatantes, já que PauV manifesta, em duas intervenções, a sua compreensão (“*aaah*” e “*okis*”, em 26 e 27) e Xander se mostra satisfeito pela cumplicidade entretanto gerada por esta situação, manifestando-a através de um *smiley* (em 28).

Resolvido o problema, PauV e Xander continuam a aproximar-se mutuamente. O primeiro questiona o chatante lusófono acerca da sua proveniência geográfica (“*de que parte de portugal eres?*”, 29) e Xander questiona os chatantes hispanófonos acerca das suas preferências gastronómicas portuguesas (“*e comida? que gostam mais?*”, 30), mostrando ambos bastante motivação para continuar neste encontro intercultural. Esta motivação é realçada com as reacções às respostas de Xander (em 31 e 32): PauV exclama “*que bonito*”, depois de uma interjeição de deslumbre (33 e 34), que Xander confirma (35) e expande, através da evocação da beleza de Barcelona, como contraponto equivalente da cultura do Outro, numa tentativa de harmonização e de equilíbrio das argumentações que passa pelo elogio mútuo (“*mas barcelona tambem e muito bonito!*”, em 37). Tal evocação provoca, em

paralelismo com o que temos vindo a descrever, a confirmação de PauV, em duas intervenções ("*si*" / "*barcelona e bonita*", em 38 e 39), mas substituindo o grau do adjectivo, do grau superlativo absoluto analítico, para o grau normal, que, de alguma forma, pode indiciar algum desajustamento da representação destes dois sujeitos ou o desejo de relativizar as suas posições.

Entretanto, as tentativas destes dois interlocutores se aproximarem à língua um do outro provoca, como auto-avaliação, a admissão de falhas de repertórios linguísticos, mais especificamente ao nível da expressão oral, mas que pode aqui ser considerada também como expressão em chat, devido à ambiguidade que, como vimos no capítulo alusivo aos géneros electrónicos, está presente na forma como os sujeitos percepcionam os chats: "*eu nao falo muito bem o portugues*" (PauV, em 36) e "*eu falo muito mal espanhol eu confesso*" (Xander, 40). Esta admissão de "incompetência" de ambas as partes – mas que PauV faz em português por coerência com os propósitos que expõe e com o locutor a quem se dirige – provoca o sorriso cúmplice que Xander dirige a PauV (em 41, com recurso a um *smiley*), que evidencia o bom clima interaccional estabelecido entre os dois interlocutores.

S.49 [JavierT] xander, no te enteras de na, majo

1. [PauV] eu sou de Manresa
2. [JavierT] aupa el Chichi Creus!!!!!!!!!
3. [PauV] jajajajaja
4. [PauV] si
5. [PauV] ;)
6. [xander] nao percebi
7. [PauV] chici creus es un jugador de basquet de manresa
8. [PauV] es bastante conocido
9. [JavierT] lo mas grande que ha dado manresa
10. [PauV] no hombre!
11. [PauV] jajaja
12. [JavierT] siiiiiiiiiiiiiiiiiiii
13. [PauV] conoces manresa?
14. [JavierT] no
15. [PauV] pero si a chici creus
16. [JavierT] bien sur
17. [xander] percebi
18. [xander] now i understand
19. [PauV] pourquoi est-ce que tu est parti du prive?
20. [xander] now i dont understand
21. [xander] ah
22. [JavierT] alexander?
23. [xander] je ne sait pas
24. [xander] nao
25. [xander] pedro
26. [xander] pedro
27. [xander] my name is bond
28. [xander] pedro bond
29. [JavierT] ;)
30. [JavierT] habéis escrito en los foros?
31. [JavierT] ehn?
32. [PauV] en los foros?
33. [PauV] bueno, algo si escribi

34. [JavierT] bien
35. [xander] ~
36. [xander] ?
37. [xander] não comprendo
38. [JavierT] xander, no te enteras de na, majo
39. [PauV] jajaja
40. [PauV] pobre
41. [PauV] no sabe castellano
42. [PauV] xander, qu estudias?
43. [JavierT] ni portugués, ni francés, ni...
44. [xander] tu tambiem no sabes portugues
45. [JavierT] yo no sé nada, pero me entero jajajajaj
46. [xander] quieres hablar en chines?
47. [JavierT] come vuoi
48. [PauV] ui...que marron
49. [PauV] questo e itliano
50. [JavierT] no te mosquees, hombre
51. [PauV] no contesta
52. [PauV] eing?
53. [PauV] que cosas
54. [xander] ola
55. [xander] holla
56. [JavierT] olá
57. [xander] holla
58. [JavierT] olá
59. [xander] holla
60. [PauV] que pasa?
61. [xander] holla. soy catarina :)
62. [PauV] hola catarina
63. [xander] holla
64. [xander] holla soy catarina :)
65. [xander] amiga de xander
66. [PauV] e que cosa faceis?
67. [PauV] estais a falar?
68. [JavierT] catarina
69. [xander] "estavamos" hablando que usted no estan facilitando la conversation
70. [PauV] yo? no
71. [PauV] jajaja
72. [JavierT] ya se mosqueó
73. [JavierT] no te decía yo...
74. [xander] e que todos los portugueses entenden un poquito de español
75. [PauV] eu falo protuges com voce
76. [JavierT] que no le incordiases?
77. [xander] mas que usted no pueden compreendernos a nos
78. [PauV] es que los españoles
79. [PauV] ...
80. [xander] que es "mosqueó" ????
81. [JavierT] yo entiendo mejor hablando a un chino que a un portugués, en serio
82. [PauV] enfadarse
83. [PauV] mosqueae=enfadar
84. [JavierT] un poco menos que enfadarse
85. [xander] porque no te gusta los portugueses????
86. [PauV] mas o menos
87. [xander] hablas ingles?

Se durante a sequência anterior eram visíveis os traços de colaboração na construção da intercompreensão entre os chatantes, nesta sequência afloram, em diversos momentos, problemas de compreensão e de integração na conversação, que, como veremos, Xander interpretará como obstáculos voluntariamente criados pelos seus interlocutores.

A sequência retoma, mais uma vez, referências geográficas, desta vez desconhecidas para Xander ("*eu sou de Manresa*", em 1). A referência a Manresa e a outros símbolos culturais ("*aupa el Chichi Creus!!!!!!!!*", em 2) desconhecidos, causa a cumplicidade dos dois chatantes hispanófonos (manifestada em 3, 4 e 5, com recurso às potencialidades do teclado e à transcrição de uma gargalhada), mas a incompreensão de Xander ("*não percebi*", 6), despoletando um clima de desentendimento que se prolonga até ao final do episódio, com avanços e recuos.

Depois do esclarecimento de quem era Chichi Creus, por PauV ("*chici creus es un jugador de basquet de manresa*", em 7, e "*es bastante conocido*", em 8) e por JavierT ("*lo mas grande que ha dado manre*sa", em 9), o que provoca novas manifestações de divertimento entre os dois hispanófonos (entre 10 e 16), Xander retoma o caminho da compreensão ("*percebi*", 17 e "*now i understand*", 18). Todavia, a questão que é lançada a seguir, em francês, ("*pourquoi est-ce que tu est parti du prive?*", PauV, em 19), causa nova interrupção da intercompreensão do chatante lusófono, manifestada, por retoma da última língua por si utilizada ("*now i don't understand*", 20). Todavia, este locutor parece resolver sozinho o problema de compreensão e, depois de uma interjeição que revela o súbito esclarecimento ("*ah*", em 21), responde na língua em que lhe havia sido dirigida a questão ("*je ne sais pas*", 23).

Depois destes primeiros problemas, resolvidos quer colaborativamente, quer individualmente, JavierT questiona Xander sobre o significado do seu *nickname* ("*alexander?*", em 22), mostrando que não se trata de um detalhe sem importância na identificação do chatante, mas um constituinte da sua imagem. Xander esclarece que se chama, afinal, Pedro, aproveitando para jogar, numa referência cinematográfica ("*my name is bond*", em 27), com a constituição da identidade que se havia criado, reconstruindo a sua identidade real e de chatante ("*pedro bond*", em 28). Esta reconfiguração identitária causa o divertimento de JavierT que, com um *smiley* de cumplicidade, mostra a sua aceitação desta nova individualidade e o reconhecimento do mundo possível e de ficcionalidade para que remete. Entretanto, este chatante inicia uma conversa menos ficcional, desta vez acerca do desenvolvimento das actividades nos fóruns de discussão da plataforma ("*habéis escrito en los foros?*", 30), ao que PauV responde, afirmativamente (32 e 33), na mesma língua. Esta nova emergência do espanhol, e a impossibilidade de responder à questão colocada o que implicaria nova exclusão da conversa, provoca três novas manifestações de problemas linguístico-comunicativos da parte de Xander, verbalizados com "*não compreendo*" (37).

Como se em conformidade com o ditado "dois está bem, três é demais", JavierT responde a esta terceira prova de incompreensão com uma exclamação irónica, desprotegendo a face de Xander porque colocando-o diante das suas sucessivas marcas de "incompetência": "*xander, no te enteras de na, majo*" (38). Este comentário depreciativo e provocante é retomado por PauV em três intervenções que acentuam os problemas já assinalados: "*jajaja*" (39), "*pobre*" (40) e "*no sabe castellano*" (41). Numa frente de ataque

cerrada, Javier enumera as outras línguas que o chatante lusófono não domina ("*ni portugués, ni francés, ni...*", 43), que ele chega ao ponto de situar ao nível da língua materna do lusófono (será que poderemos afirmar que JavierT quer tentar indiciar que os problemas de comprensão de Xander nas outras línguas se devem a problemas de domínio da sua própria língua?), evidenciando o pouco esforço cognitivo que Xander está a colocar nesta conversação. A esta provocação, Xander responde com um indignado e infantil "*tu tambien no sabes portugues*" (44), aproximando à língua do outro, como contestação à incompetência que lhe havia antes sido assinalada. A resposta de JavierT, irónica e segura das suas próprias competências ("*yo no sé nada, pero me entero jajajajaj*", em 45), provoca a guerra de línguas e de competências que se verá.

Tentando colocar o seu interlocutor na mesma posição de perda da face através do confronto com o desconhecido e o incompreensível, Xander, irritado, propõe o chinês como língua de comunicação (como para dar a entender o seu domínio desta língua) e fá-lo em espanhol: "*quieres hablar en chines?*" (46). Todavia, contra todas as previsões (e diga-se, contra todas as probabilidades de esta língua se tornar, de facto, língua de comunicação, já que os teclados não o permitiriam, assim como a incipiente competência do proponente) e conservando a boa-disposição, JavierT aceita a nova cláusula do contrato, através do recurso ao italiano ("*come vuoi*", 47), o que conserva a sua face, sobretudo por dar conta de competência numa nova língua (o que Xander nunca chegará a mostrar em relação ao chinês). Esta sagacidade da resposta de JavierT é reconhecida pelo seu conterrâneo, PauV ("*ui...que marron*", em 48, e "*questo e italiano*", em 49), que, ao cooperar com JavierT até mesmo ao nível da retoma da língua italiana, fortalece a coesão e a colaboração dentro do endogrupo.

Reconhecendo que o humor de Xander se está a perder, JavierT tenta recompor os ânimos, recorrendo a uma intervenção de camaradagem que pretende recuperar a face perdida do chatante lusófono: "*no te mosquees, hombre*" (50). Perante o atraso da resposta, PauV reconhece que Xander está, de facto, aborrecido com a situação ("*no contesta*", em 51, mas também em 52 e 53).

Entretanto inicia-se um jogo de alternâncias de "olá" e de "holla", protagonizado por Xander e JavierT (entre 53 e 59), que causa o espanto de PauV diante de tão estranho comportamento comunicativo ("*que pasa?*", 60). Neste momento, ficamos a compreender que Xander tinha ido procurar reforços ("*[xander] holla. soy catarina :)*", em 61 e em 64 e "*amiga de xander*", em 65) e que aquela sequência de saudações se devia, afinal, à mudança de interlocutor associado ao mesmo *nickname*. Depois de retribuir a saudação, PauV questiona o que estão a fazer juntos os dois chatantes lusófonos, numa aproximação ao português ("*e que cosa faceis?*", em 66, e "*estais a falar?*", em 67). Catarina-Xander responde então que estavam a falar acerca da interacção que tinha decorrido, ficando claro que atribuíam a responsabilidade dos problemas de comunicação e da saída de Xander ao comportamento dos dois hispanófonos: "*"estavamos" hablando que usted no estan facilitando la conversation*" (69). Esta intervenção coloca-nos diante de um procedimento de gestão dos códigos linguísticos até agora não observada nestes chats: Catarina-Xander assinala o uso do português, que aparece circunscrito pelo uso das aspas, como língua a que se pediu

emprestado um termo, por não estar disponível em espanhol, língua que, segundo ela, poderia restabelecer a intercompreensão perdida.

Por sua vez, PauV nega as acusações de falta de cooperação com uma resposta divertida, que, na nossa opinião pretende aligeirar a seriedade com que os chatantes lusófonos interpretaram a situação (em 70 e 71). De seguida, propõe-se a falar português com eles, o que, na verdade, acaba por ser, do nosso ponto de vista, uma proposta humilhante, se atentarmos que seria reduzi-los a monolingues e a incapazes de qualquer esforço cognitivo (em 75). Este enunciado, como em outras situações já observadas, também cumpre, desde logo, o que promete, sendo a intenção de mudança *de* língua (para português do Brasil) marcada pela mudança *para a* língua que anuncia ("*eu falo protuges com voce*", 75).

Esta revelação de que Xander se fora queixar e procurar suporte, causa novos comentários irónicos de JavierT, que infantiliza a atitude do lusófono: "*ya se mosqueó*" (72), "*no te decía yo... / que no le incordiases?*" (73 e 76). A nova emergência do verbo "mosquearse", termo opaco, provoca a manifestação de problema linguístico-comunicativo e a solicitação de ajuda. Ao seu pedido de ajuda respondem os dois hispanófonos: PauV lança as primeiras hipóteses de explicação ("*enfadarse*", em 82, e "*mosqueae=enfadar*", em 83), que são depois re-ajustadas por JavierT ("*un poco menos de enfadarse*", 84) e confirmadas, ainda que sem certezas, por PauV ("*mas o menos*", 86), mostrando como se negoceiam sentidos, não só em línguas estrangeiras, como também dentro da língua materna.

Todos estes problemas e a tensão que se desenvolvera causa ainda a emergência da representação acerca da compreensibilidade do espanhol para os portugueses ("*e que todos los portugueses entenden un poquito de español*", Catarina-Xander, em 74) e a impossibilidade do inverso ("*mas que usted no pueden compreendernos a n*os", Catarina-Xander, em 77), justificando, assim, os problemas de compreensão entre portugueses e espanhóis, como se esta situação não tivesse, de facto, surgido pelas sucessivas manifestações de problemas do sujeito lusófono em relação aos hispanófonos, mas antes pelo contrário. Neste caso, o uso da representação com valor argumentativo nem sequer se adequa à situação que gerou a sua emergência, sendo prova do inverso (afinal, foram os lusófonos que não compreenderam os hispanófonos, nesta sequência). No entanto, a sua evocação aqui nem sequer é discutida ou problematizada: o facto de ser uma representação que se utiliza para a comunicação presencial (e não nesta situação que é mediada pela escrita e pela possibilidade de leitura) e o facto de serem os espanhóis a compreenderem os portugueses e não o contrário.

Ainda assim, esta representação causa o início do que nos parece um acto de confirmação de PauV (em 78 e 79) e a corroboração, por JavierT, da representação que tinha sido avançada por Catarina-Xander. Na sequência, JavierT acaba por admitir que o português – ou os portugueses – causa muitos problemas de compreensão ("*yo entiendo mejor hablando a un chino que a un portugués, en serio*", JavierT, em 81), através da evocação de outra língua – o chinês – que é aqui tida como elemento de comparação de dificuldades e considerada, afinal, a mais fácil, ignorando que tinha compreendido o discurso dos lusófonos. Assim, estamos diante não de compreensão ou de incompreensão, mas antes de representações acerca delas (cf. MELO & ARAÚJO e SÁ: 2003, 2004b e no prelo, para

mostrar como as representações da compreensão variam de acordo com as representações das línguas e dos locutores dos textos). Ora, aquela exemplificação com recurso ao chinês, que se apresenta com traços de evocação de uma experiência real com falantes das duas línguas, leva-nos a supor que, de facto, JavierT está a evocar os seus locutores e não as línguas propriamente ditas, associando as dificuldades de comunicação a distâncias simbólico-culturais, que lhe parecem maiores no caso de contacto com portugueses. Parece ser também esta a interpretação de Catarina-Xander que, compreendendo ou intuindo o motivo da comparação, questiona JavierT acerca do seu desagrado face aos portugueses ("*porque no te gusta los portugueses????*", 85). Não aparecendo uma resposta, entendemos como solicitação indirecta de mudança de língua a questão de Catarina-Xander acerca das suas competências linguísticas, emergindo aqui o inglês como espaço de intercompreensão, pela forma como o seu uso poderia aparecer como espaço partilhado, comum, fora das tensões que se foram criando e que tiveram na luta da línguas e de competências o seu campo de batalha. Neste sentido, podemos avançar que as línguas surgiram como palco de mediação de lutas simbólico-culturais, ou, se quisermos, como instrumentos de combate com que se pode (e se consegue, como vimos) ferir o "inimigo".

Resumindo, este episódio coloca-nos perante representações das línguas quer como objectos de apropriação, em que se possui competências ou não, quer como objectos de poder, quer ainda como instrumentos de afirmação de identidades colectivas (que aqui se manifestaram também através da forma como as línguas podem servir para afirmar essa identidade pela permeabilidade que negam à construção de relações intergrupais, qual carapaça identitária).

Por outro lado, os chatante lusófonos parecem ter ficado com a ideia de que os chatantes hispanófonos são comunicadores que não facilitam o encontro intercultural, ao passo que estes fazem crer que os portugueses são, para si, incompreensíveis e distantes, além de facilmente irritáveis e infantis, corroborando rivalidades dentro do espaço ibérico, que já tínhamos presenciado noutras sequências (cf. S37 e S39).

Devido a estas duas ordens de imagens, que se foram propagando ao longo do episódio, a situação de comunicação emergiu como palco de construção de identidades colectivas, adjuvada pelo uso das diferentes línguas, e, devido aos problemas que insistentemente se mantiveram, como *locus* de desmotivações comunicativas, acentuadas pela saída de Xander. Assim, podemos concluir que a emergência de imagens funcionou como factor de coesão entre os elementos do mesmo grupo e de separação dos dois grupos, causando mal-estar comunicativo e acabando por provocar um desfecho disfórico em que se cristalizaram as imagens iniciais dos chatantes.

3.13 Sessão de chat 02 de Abril de 2004, salão de chat azul (fase "recolha de documentos e debate")

Esta sessão desenvolve-se entre 15 chatantes, durante cerca de uma hora, podendo ser contadas 264 intervenções. As línguas de comunicação utilizadas são sobretudo o italiano e o espanhol, mas o francês aparece também, já na segunda metade da sessão.

Os temas discutidos são os problemas técnicos relacionados com a dificuldade de conexão de diversos chatantes, a realização dos módulos de auto-formação presentes na plataforma e o trabalho a realizar durante a fase "recolha de documentos e debate" em que se encontram, terminando a com uma divertida sequência de despedida relacionada com a Páscoa.

S.50 [colombia] tienes un buen nivel de espagnol?

1. [CleliaDC] io ho fatto il modulo di spagnolo su greenpeace
2. [DanielaM] clelia,ma quello del filmato?
3. [ClarisaM] Yo hice el modulo de francés y portugués
4. [CleliaDC] si, il filmato e le relative domande
5. [ClarisaM] todavia no hice en italiano, por que me cuesta un poco más
6. [DanielaM] clelia,era facile'
7. [DanielaM] clarisa que piensasde los modulos?
8. [CleliaDC] in effetti era un po' troppo facile.. ma comunque è stato divertente!
9. [ClarisaM] Daniela, me encantaron. la verdad que me gustaron
10. [ClarisaM] mucho y estuve varias horas en ellos
11. [CleliaDC] ci sono sempre dei ilmati?
12. [CleliaDC] filmati
13. [DanielaM] Entiendo
14. [colombia] cleia muy facil qué modulo?
15. [CleliaDC] di spagnolo, su greenpeace espana
16. [colombia] tienes un buen nivel de espagnol?
17. [CleliaDC] Clarisa,anche gli altri moduli comprendono dei filmati?
18. [DanielaM] si colombia,clelia tiene un de los mejores niveles de nuestra clase
19. [DanielaM] clelia,ho l'impressione che mi convenga fare i moduli altrimenti non è che abbia molto da dire
20. [CleliaDC] penso che fossero facili in generale.. per chi ha fatto il nostro num di ore di spagnolo
21. [ClarisaM] Clelia, que significa filmati, mi iatliano es pésimo
22. [CleliaDC] comunque sono molto interessanti
23. [CleliaDC] peliculas
24. [ClarisaM] Gracias, Clelia, no queria confundirme, aunque es tranparente la palabra
25. [CleliaDC] de nada, clarisa!

Esta sequência desenrola-se em torno das actividades que os sujeitos realizaram ou estão a realizar na plataforma, nomeadamente, dos módulos de formação nas diferentes línguas. Assim, revelando as suas predisposições e, eventualmente, os seus projectos linguísticos, CleliaDC, italófona, revela que já realizou o módulo espanhol ("*io ho fatto il modulo di spagnolo su greenpeace*", em 1) e ClarisaM os módulos de português e de francês ("*Yo hice el modulo de francés y portugués*", 3), admitindo ainda que não realizou o de

italiano por desmotivação face a maiores dificuldades (“*todavia no hice en italiano, por que me cuesta un poco más*”, 5).

Entretanto, DanielaM, que está atenta à conversa das duas chatantes, questiona-as sobre as actividades dos módulos: primeiro, sobre as dificuldades de CleliaDC face ao vídeo e as respectivas perguntas de espanhol (“*clelia,era facile*”, 6) e depois Clarisa, acerca da sua opinião (“*clarisa que piensasde los modulos?*”, 7). Repare-se que esta chatante altera o código de comunicação de uma intervenção para a outra, numa indicação e adequação ao interlocutor a quem se dirige e mostrando que esta chatante se empenha na manutenção do carácter plurilingue da interacção, comunicando nas duas línguas. Assim, as respostas chegam-lhe, cada uma na língua em que foi dirigida a questão: “*in effetti era un po' troppo facile.. ma comunque è stato divertente!*” (CleliaDC, 8) e “*Daniela, me encantaron. la verdad que me gustaron*” / “*mucho y estuve varias horas en ellos*” (ClarisaM, 9 e 10).

Face a esta revelação que o módulo de espanhol era muito fácil, uma hispanófona questiona CleliaDC, em espanhol, sobre qual o módulo (14), já que havia vários na plataforma, ao que a chatante responde, em italiano (15). Esta corroboração da facilidade parece espantar Colombia que a interroga sobre as suas competências em espanhol, mas prevendo que serão boas: “*tienes un buen nivel de espagnol?”* (16). A confirmação da sua inferência não lhe chega na voz da interlocutora visada, mas antes de uma colega sua das aulas presenciais de espanhol, que hetero-avalia as competências de CleliaDC, evidenciando um clima de cooperação e de aprendizagem colaborativa: “*si colombia,clelia tiene un de los mejores niveles de nuestra clase*” (DanielaM, em 18).

A facilidade com que os módulos foram realizados leva as aprendentes a buscarem outras explicações para além das suas competências linguísticas, dando provas das suas representações pedagógico-didácticas. Assim, atribuem-nas, por um lado, aos métodos que usaram na sua realização, prevendo que, com outro tipo de actividades, poderiam aproveitar mais do seu potencial formativo (“*clelia,ho l'impressione che mi convenga fare i moduli altrimenti non è che abbia molto da dire*”, DanielaM, em 19) e, por outro, à facilidade dos seus conteúdos, pensamos que linguísticos: “*penso che fossero facili in generale.. per chi ha fatto il nostro num di ore di spagnolo*“ / “*comunque sono molto interessanti*” (CleliaDC, em 20 e 22).

Entretanto, logo após às opiniões sobre os módulos de auto-formação, que tinham sido solicitadas por DanielaM (em 6 e 7), CleliaDC questiona a chatante hispanófona, ClarisaM (que havia realizado os módulos francês e português), acerca dos recursos multimédia presentes nos módulos que realizou: “*Clarisa,anche gli altri moduli comprendono dei filmati?*” (17). Este enunciado causa problemas linguístico-comunicativos à interlocutora a quem se dirige, que assinala, em 21, o problema de opacidade causado pelo termo italiano “filmati”, atribuindo-o à já mencionada falta de competências nesta língua: “*Clelia, que significa filmati, mi iatliano es pésimo*”. Face a esta solicitação, CleliaDC fornece o termo equivalente em espanhol (“*peliculas*”, em 23), ajuda que ClarisaM agradece. É interessante notar, pela continuação da sua resposta, que esta chatante já tinha uma proposta de significado/tradução do termo, mas, desconfiando da transparência da palavra, reconheceu nela um potencial de mal-entendidos e de incompreensão: “*Gracias, Clelia, no queria confundirme, aunque es tranparente la palabra*” (24). Assim, estamos perante representações das línguas próximas e das suas proximidades lexicais como indutoras de possíveis

equívocos, relacionados com falsas semelhanças morfológicas e daí, com falsas inferências semânticas. CleliaDC parece compreender o problema relacionado com a solicitação de ClarisaM e mostra-se solidária com os seus movimentos de aprendizagem, que busca na competência em espanhol e em italiano da sua interlocutora o modo de resolver o problema linguístico ou aquilo que percepcionou como tal (falsas aparências de proximidade semântica).

Assim, podemos sintetizar esta sequência, do ponto de vista da análise das representações mobilizadas e negociadas, dizendo que estivemos perante representações das línguas como objectos de apropriação e da situação de comunicação como *locus* de ensino-aprendizagem de línguas, aparecendo os módulos de auto-formação como lugar de mediação destas representações.

S.51 [colombia] conozco muchos chistes de argentinos pero contados por ellos mismos

1. [ClarisaM] El equipo de rio iv, está en la búsqueda de materiales, para agregar
2. [Annalisa] materiales de que?
3. [ClarisaM] Cada uno de los participantes eligió un tema para ampliar
4. [ClarisaM] y para adaptarlos a nuestro pais
5. [colombia] interesante
6. [colombia] clarissa materiales para el tema del foro
7. [ClarisaM] el tema que me tocó a mi es qui se moque de qui? todo en relación a la Argentina
8. [ClarisaM] asi es Colombia
9. [ClarisaM] para que conozcan un poco más de nuestro pais, su cultura
10. [colombia] conozco muchos chistes de argentinos pero contados por ellos mismos en los que se burlan de ellos mismos :)
11. [ClarisaM] asi es , colombia, pero queremos que no sean grotescos
12. [ClarisaM] sino como es diferente en cada región del pais, colombia
13. [ClarisaM] por la tonada, diferentes léxicos, colombia
14. [DanielaM] de que hablas,clarisa?
15. [ClarisaM] De cómo nos reimos de nosotrso mismo los argentinos
16. [DanielaM] interesante,no?
17. [ClarisaM] por la utización de diferentes vocablos, danilea
18. [colombia] Je vais écrire en français parce que il y a que l'espagnol ici
19. [ClarisaM] très bien, colombia
20. [DanielaM] je vais faire la meme chose,colombia
21. [colombia] et l'italien?
22. [ClarisaM] Quisieran mandar algún mensaje para el equipo de Rio Iv, por qué yo debo partir???
23. [DanielaM] j' amerais ameliorer mes langues etrangeres
24. [ClarisaM] moi, aussi
25. [DanielaM] clarisa,no entiendo que dices
26. [ClarisaM] Para comunicarle a mis compañeros por la tarde
27. [DanielaM] clarisa quante lingue parli?
28. [ClarisaM] Ingles, frances, portugues, daniela
29. [DanielaM] gracias clarisa

Discutindo as actividades a realizar no âmbito da fase “Colecta de documentos e debate” (1-6), ClarisaM explica que lhe calhou como tarefa a adaptação, à realidade argentina, do sub-tema “qui se moque de qui?”: “*el tema que me tocó a mi es qui se moque de qui? todo en relación a la Argentina*” (7). Para ClariseM este trabalho é reconhecido como

uma oportunidade de dar a conhecer o seu país e sua cultura, podendo ela contribuir para o enriquecimento intercultural dos restantes sujeitos inscritos em Galanet ("*para que conozcan un poco más de nuestro pais, su cultura*", em 9), reconhecendo-se, assim, como pessoa legítima para fazer a selecção de materiais sobre a Argentina a dispensar no fórum do projecto.

Neste momento, Colombia parece querer mostrar que também possui algumas competências acerca do tema, afirmando que também conhece muitas piadas de argentinos contados por eles mesmos, em relação com o tema da "auto-dérision" que já tínhamos encontrado em outras sequências analisadas: "*conozco muchos chistes de argentinos pero contados por ellos mismos en los que se burlan de ellos mismos :)*" (10). Ora, conhecendo o teor destas piadas, ClariseM esclarece que quer passar uma boa imagem do seu país e, que, como tal, está a fazer uma cuidada selecção: "asi es , colombia, pero queremos que no sean grotescos" (11). Repare-se que estamos perante representações do humor argentino e dos argentinos e que as duas chatantes apresentam características diferentes deste humor – a capacidade de se rirem de si mesmos e o grotesco – e que ClariseM, corroborando a primeira representação, acrescenta outra que funciona como expansão da informação. Expandindo ainda a informação acerca do humor argentino, ClarisaM explicita que procura exemplos de humor acerca das diferentes regiões, pelo uso de diferente léxico, o que, para esta chatante, seriam piadas legítimas e ilustradoras de humor não-grotesco (em 12 e 13).

Entretanto, face à questão de esclarecimento de DanielaM, ClarisaM reformula o tratamento da temática a que se propunha, retomando propósitos da chatante Colombia e de si mesma, dando indícios da construção co-negociada das imagens acerca do humor argentino: "*De cómo nos reimos de nosotrso mismo los argentinos*" / "*por la utización de diferentes vocablos, danilea*" (em 15 e 16).

Como temos vindo a observar, as chatantes têm interagido exclusivamente em espanhol, o que é assinalado por Colombia, animadora presente nesta sessão de chat, através de um recurso que já tínhamos identificado noutras sequências (cf. análise das sequências S11, S16 e S46, por exemplo), isto é, o anúncio de mudança de código na língua para a qual se muda: "*Je vais écrire en français parce que il y a que l'espagnol ici*" (em 18). Assim, face à convicção de que participam num situação plurilingue, o monolinguismo da interacção aparece aos diferentes interlocutores como inaceitável: Colombia anuncia a mudança de língua e, em 19 e 20, ClarisaM e DanielaM concordam com a sua atitude, através do recurso ao francês. Face a estas duas manifestações, em francês, de acordo com o princípio plurilingue que acaba de ser recordado, Colombia questiona os restantes chatantes acerca de quem se responsabiliza pela presença do italiano (que tinha sido usado na sequência anterior), uma vez que já os chatantes italófonos e da Argentina estavam de partida: "*Quisieran mandar algún mensaje para el equipo de Rio Iv, por qué yo debo partir???*" (ClarisaM , 22).

Face à situação plurilingue que acaba de ser re-instaurada, DanielaM exprime o seu desejo de desenvolver a sua competência plurilingue ("*j' amerais ameliorer mes langues etrangeres*", 23) até porque o enunciado de ClarisaM (22) acabava de lhe provocar problemas de compreensão ("*clarisa,no entiendo que dices*", em 25). Assim, este desejo de desenvolvimento da competência plurilingue aparece associada a necessidades pragmáticas

e comunicacionais. Este problema de compreensão, assinalado e sem solicitação explícita de ajuda, leva ClarisaM a reformular, em espanhol, os propósitos do seu enunciado ("*Para comunicarle a mis compañeros por la tarde*", em 26). Tendo acabado de expôr as suas necessidades em matéria de formação linguística, DanielaM questiona a sua interlocutora acerca das línguas que constituem o seu repertório plurilingue, em termos de produção oral (27), ao que a falante da Argentina responde "*Ingles, frances, portugues*" (28). A sequência termina com o agradecimento de DanielaM a ClarisaM pelo esclarecimento prestado (29).

Retomemos, por um breve momento, a resposta acerca das línguas que compõem o repertório comunicativo de ClarisaM. Quando Colombia relembra a natureza plurilingue da situação de comunicação, as duas restantes locutoras, pensamos que por adequação linguística à demanda plurilingue de Colombia, acabam por lhe responder na mesma língua (o francês). Todavia, mesmo depois da evocação do italiano, nenhuma destas chatantes avança com qualquer alusão ao português, como se fosse claro que esta língua não faria parte dos repertórios das interlocutoras em presença. E, apesar de termos descoberto, mais tarde, que tal pressuposto estava, afinal, incorrecto, ClarisaM nunca anuncia esta competência em português e não avança com qualquer enunciado nesta língua, não sabemos se porque não se sente à-vontade para a usar, ou se porque pensa que a sua utilização provocará a incompreensão das suas interlocutoras, optando, assim, por evitá-lo. Além disso, nem a evocação desta competência em português leva as restantes chatantes a solicitarem qualquer esclarecimento ou qualquer manifestação de interesse, o que acontece com bastante frequência aquando da menção a outras línguas (catalão, flamengo, alemão, ...).

3.14 Sessão de chat 06 de Abril de 2004, salão de chat azul (fase "recolha de documentos e debate")

Esta sessão conta com a presença de 4 chatantes que interagem sobretudo com recurso ao italiano, ao espanhol e ao português, mas em que o catalão aparece em pequenos episódios. Desenvolve-se em 155 intervenções, durante meia hora, em que os sujeitos interagem, sobretudo, sobre a situação linguística da Catalunha e do plurilinguismo espanhol, motivados pela proveniência de PauV.

S.52 [laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!

1. [SilviaM] Salut
2. [laura] hola silvia
3. [SilviaM] Tou a ver que havia um chat :))
4. [SilviaM] Combinaram encontrar-se aqui?
5. [SilviaM] Eu não sabia.... :(
6. [laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!
7. [SilviaM] He dicho que no sabia que tenieis una cita de chat ahora....
8. [SilviaM] Alguém compreende Portugues?
9. [ilaria] tu eres de Manresa verdad
10. [PauV] si

11. [SilviaM] Quien???? Yo????
12. [PauV] yo soy de manresa city ;)
13. [SilviaM] Siques en Barcelona Pau?
14. [laura] dònde està Marensa?
15. [PauV] no, ahora estoy en manresa
16. [SilviaM] Boa Pergunta!!!! Onde fica Marensa????
17. [laura] No se
18. [PauV] a si!!!! ilaria
19. [SilviaM] Não faço a mínima ideia :(é longe de Marcelona?
20. [ilaria] que dices tu en portuguese que no entiendo nada!
21. [SilviaM] Que no tengo idea donde esta Marensa....
22. [PauV] manresa i barcelona non sono longe, 45 minuti in macchina
23. [SilviaM] Não sabia que era tão difícil compreender-me :((
24. [ilaria] es un poquito diferente del espanol...yo no imajinaba tan diferencias pero es un lenguage que me gustarìamucho comprender!
25. [laura] yo no lo comprendo
26. [SilviaM] Que pena Laura!!!!
27. [SilviaM] Que línguas falas Laua?
28. [laura] gracias, pena significa mi dispiace?
29. [SilviaM] Pena = lastima!!!! Que pena! = Que lastima!
30. [laura] yo hablo; espanol; francés inglés y italiano poro no conozco tu idioma
31. [SilviaM] Me voy ahora! Arrivederci :) Buena charla!!!!!
32. [laura] ma che língua parlava silvia?
33. [PauV] silvia parla portughese
34. [laura] ah

Esta sequência inicia-se com a entrada de SilviaM (que saúda os restantes em francês), quando outros locutores já estavam conectados (que respondem à sua saudação), e com a sua manifestação de tristeza por estar a chegar tarde ao encontro ("*Tou a ver que havia um chat :))*)", "*Combinaram encontrar-se aqui?*" e "*Eu não sabia.... :(*", em 3, 4 e 5). Face a esta irrupção do português, Laura manifesta, desde logo, problemas de compreensão ("*Oh silvia yo no te comprendo!!!!*", em 6), o que leva a locutora lusófona a reformular, com recurso ao espanhol, os seus propósitos iniciais ("*He dicho que no sabia que tenieis una cita de chat ahora....*", em 7). Face a esta primeira manifestação de problemas, a mesma locutora questiona os restantes chatantes acerca das suas competências em português, a que apenas PauV responde, positivamente, em 10.

Entretanto, a ambiguidade da questão de Ilaria ("*tu eres de Manresa verdad*", em 9) causa a incompreensão de SilviaM ("*Quien???? Yo????*", em 11) e a resposta de PauV, que vai influenciar o desenrolar da sequência, pelo esforço de precisão e de resolução do problema simbólico-cultural que provoca, associado à localização geográfica: "*yo soy de manresa city ;)*" (12). Assim, a alusão a esta cidade provoca as solicitações de Laura e de SilviaM, até porque esta pensava que PauV era de Barcelona): "*dònde està Marensa?*" (Laura, em 14) e "*Boa Pergunta!!!! Onde fica Marensa????*" (SilviaM, em 17). A esta solicitação responde Laura, para confirmar que também não sabe (18) e SilviaM mostra o seu desalento face à indeterminação em que ficou ("*Não faço a mínima ideia :(é longe de Marcelona?*", em 19). Esta intervenção em português causa, desta vez, problemas de compreensão a Ilária, que interrompe a sua conversa com PauV para exprimir a sua incompreensão ("*que dices tu en portuguese que no entiendo nada!*", em 20). SilviaM volta a reformular em espanhol, "*Que no tengo idea donde esta Marensa....*" (em 21), mostrando que

o espanhol funciona para ela e em face destes interlocutores, como espaço de intercompreensão quase assegurada. PauV intervém para explicar, em italiano, que "*manresa i barcelona non sono longe, 45 minuti in macchina*" (22).

As manifestações de incompreensão face ao português conduzem, entretanto, ao reposicionamento da chatante portuguesa e do que ela pensava ser a compreensibilidade da sua língua: "*Não sabia que era tão difícil compreender-me :((* " (em 23). Esta representação acerca das dificuldades de compreensão do português é corroborada por Ilaria ("*es un poquito diferente del espanol...yo no imajinaba tan diferencias pero es un lenguage que me gustarìamucho comprender!*", em 24) e Laura ("*yo no lo comprendo*", em 25), sendo que a primeira toma o português por comparação ao espanhol e o considera "um pouquinho" diferente desta outra língua, o que serve como mitigador das dificuldades que anteriormente referira. Além disso, manifesta o desconhecimento que tinha do português, já que nem imaginava tantas diferenças em relação ao espanhol, e revela a sua predisposição para desenvolver competências de compreensão naquela língua, mostrando predisposições favoráveis ao contacto e à aprendizagem plurilingue.

Em relação ao "*yo no lo comprendo*", de Laura (em 25), SilviaM responde com um "*Que pena Laura!!!!*" (26), manifestando, mais uma vez, a sua tristeza face ao facto de se sentir incompreendida. Esta exclamação de tristeza provoca a sinalização de um problema linguístico-comunicativo relacionado com a opacidade lexical do termo "pena", em termos de pedido de confirmação de inferência ("*gracias, pena significa mi dispiace?*", 28), constituído por três línguas: a retoma do termo problemático em português, a expressão de equivalência em espanhol e o suposto equivalente semântico em italiano. Face a esta inferência errada, SilviaM esclarece, com recurso à tradução para espanhol, que "*Pena = lastima!!!!*" e que, logo, "*Que pena! = Que lastima!*" (cf. 29).

Todavia, a intercompreensão acaba por ser exequível, até porque é possível recorrer a outras línguas, já que, questionada por SilviaM (25), Laura enumera as línguas que compõem o seu repertório linguístico-comunicativo: "*yo hablo; espanol; francés inglés y italiano poro no conozco tu idioma*" (30). Esta referência ao desconhecimento da língua portuguesa, a que também já tinha aludido Ilária, vem colocar-nos diante das desconfianças que os sujeitos possuem em relação às línguas não aprendidas em ambiente escolar e inclusive face às potencialidades de intercompreensão entre falantes de diferentes LR, quando não possuem qualquer instrução escolar nelas.

Entretanto, SilviaM anuncia a sua saída e deseja boa continuação de conversa aos que ficam, recorrendo às duas línguas em uso no chat e às possibilidades expressivas do chat (uso de *smiley* e de extensão expressiva da pontuação, evidenciando boa-disposição: "*Me voy ahora! Arrivederci :) Buena charla!!!!!*" (31).

Neste momento, passado o perigo de perder a face diante da locutora que havia saído, Laura pergunta qual a língua falada por SilviaM ("*ma che língua parlava silvia?*", em 32), e fá-lo agora pela indelicadeza que seria, depois de estar tanto tempo a conversar, voltar a um aspecto tão construtor da própria interacção, como se estivesse a falar com alguém e só para o final se lembrasse de perguntar o nome ao seu interlocutor, admitindo o desconhecimento de um dos traços mais importantes da sua identidade. Tal questão também

se poderá dever ao facto de SilviaM proceder a constantes mudanças ao nível do uso dos códigos em presença, provocando a confusão de Laura.

PauV, que já tinha afirmado conhecer o português, elucida Laura ("silvia parla portughese", em 33), que manifesta a resolução da sua dúvida com um "ah" (34) revelador de compreensão e até de justificação para a sua incompreensão.

Este episódio apresenta, pois, características de situações de *repair*, o que evidencia, mais uma vez, a relação entre a emergência de problemas na interacção e de representações, o que confirma a o que temos vindo a afirmar, isto é, que é no decorrer de quebras comunicativas que os sujeitos tendem a colocar em evidências as imagens que possuem do outro. Além disso, as actividades de *repair*, que aqui passam muito pelo uso de outra língua (SilviaM reformula a sua intervenção em Espanhol e fornece tradução do item lexical "pena"), evidenciam as diferentes dimensões da CP dos interlocutores na interacção, nomeadamente os seus repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais, assim como o seu envolvimento na interacção.

S.53 [PauV] claro que me acuerdo de las italianas!

1. [PauV] silvia! soy pau de barcelona, me recuerdas?
2. [ilaria] tu eres de Manresa verdad
3. [PauV] si
4. [PauV] yo soy de manresa city ;)
5. [ilaria] has visto!me recuerdo bien ! me habìas escrito una vez
6. [PauV] a si!!!! ilaria
7. [PauV] tienes razon!
8. [ilaria] ah ah,te recuerdas!!!hihihii!!!estoy feliz!
9. [PauV] claro que me acuerdo de las italianas!
10. [SilviaM] Parece que vamos ter um romance on-line ;)
11. [SilviaM] Um romance entre italiana e espanhol , jej jeje jejej
12. [ilaria] porquè,que tienen las italianas???y yo me recuerdo de los espanoles!!!
13. [PauV] le italiane?
14. [PauV] non lo se
15. [PauV] non lo so
16. [PauV] la língua forse
17. [ilaria] eres nunca venido en italia?
18. [PauV] si
19. [PauV] adoro italia
20. [SilviaM] Yo ya he estado en Italia :)
21. [ilaria] y yo adoro tu paìs,es magnìfico
22. [SilviaM] Que te gusta mas en Italia Pau?
23. [PauV] podemos hacer un intercanvio pues
24. [PauV] jajajaja
25. [SilviaM] Buena idea, Pau!
26. [ilaria] he estado en barcelona hace algunos anos,me gustarìa volver
27. [PauV] ciao!
28. [PauV] pues puedes venir cuando qieras ilaria!

Neste episódio, que se intercala, em toda a extensão, na sequência anterior, é visível que os chatantes cujo comportamento analisámos já se tinham encontrado em chats anteriores, pela forma como se referem a esse encontros, particularmente PauV e Ilaria ("*silvia! soy pau de barcelona, me recuerdas?*", PauV, 1; "*tu eres de Manresa verdad*", Ilária,

em 2; “*has visto!me recuerdo bien ! me habìas escrito una vez*”, Ilaria, em 5; “*a si!!!! Ilaria*” / “*tienes razon!*”, PauV, em 6 e 7; “*claro que me acuerdo de las italianas!*” , PauV, em 8). Estas intervenções colocam-nos diante da crença de que os chats são *locus* de construção de relações interpessoais. Esta sequência de evocação de memórias e de encontros leva mesmo SilviaM a ironizar sobre a situação, em 10 e 11, assinalando o nascimento de um romance hispano-italiano *on-line*.

A última intervenção de PauV, que introduz a categoria “italianas”, provoca a solicitação de expansão de informação de Ilária, que sente todo o interesse em saber quais as representações do chatante acerca do seu grupo de pertença, até porque ela também se lembra dos chatantes hispanófonos (“*porquè,que tienen las italianas???y yo me recuerdo de los espanoles!!!*”, em 12). Esta solicitação parece apanhar PauV desprevenido que, face ao embaraço da questão, hesita (de 13 a 15), para colocar depois no campo das representações a língua italiana (em 16, seguida do atenuador “forse”/“talvez”, que deixa em aberto outras hipóteses de resposta), favoravelmente associada aos falantes. Repare-se que o enunciado que introduz a referência ao italiano é um enunciado bilingue, mostrando o valor sócio-afectivo da língua referenciada.

Face a esta declaração de amor à língua, Ilária questiona-o acerca das suas experiências em Itália (“*eres nunca venido en italia?*”, 17), como se só a experiência concreta pudesse legitimar o seu amor, ao que PauV responde com uma declaração de amor ao país (“*si*” / “*adoro italia*”, em 18 e 19). Ilária acaba por concordar com as representações de PauV através da mudança de perspectiva que introduz, dentro de um registo de elogio mútuo, que corrobora a aproximação dos dois chatantes (“*y yo adoro tu paìs,es magnìfico*”, 21), embora nenhum argumente ou dê exemplos que corroborem a sua atracção pelo país do outro: diríamos que é um amor incondicional.

Entretanto, SilviaM tenta (re)introduzir-se na conversa e interromper o idílio (em 20 e 22), chegando mesmo a interpelar o chatante espanhol (“*Que te gusta mas en Italia Pau?*”, em 22), no sentido de ele expandir a informação, mas os restantes interlocutores ignoram, mais uma vez, as suas intervenções, empenhados que estão no estabelecimento de um intercâmbio Itália-Espanha (sugerido por PauV, em 23). Esta sugestão é aclamada por SilviaM (22) e Ilária manifesta o seu desejo de revisitar Barcelona (26), concordando, assim, com a ideia de PauV. Este, por sua vez, anuncia o seu abandono do chat, em italiano (27), mas antes de sair ainda reafirma a sua disponibilidade para acolher Ilária no seu país (“*pues puedes venir cuando qieras ilaria!*” , 28).

Podemos, assim, referir que a representação que aqui foi claramente manifestada se relaciona com o perfil linguístico-comunicativo dos italianos (ou das italianas, para sermos mais precisos), tendo essa representação sido corroborada, apesar das indefinições, contribuindo para a cristalização das imagens relativas ao italiano e aos italianos, que já tinham emergido noutras sequências (cf. análise das 15, 38 e 42). Para além disso, a dimensão grupal é ultrapassada pela dimensão interpessoal, já que há uma luta de SilviaM para ser incluída na interacção e um esforço de PauV e Ilária de construírem uma relação para além dos chats.

S.54 [PauV] bueno, si...(…) son lenguas latinas...tienen sus diferencias...

1. [ilaria] y que estudias ?
2. [PauV] filologia francesa
3. [PauV] pero de segunda lengua hago italiano
4. [ilaria] entonces sabes muy bien el frances?
5. [laura] bravo
6. [PauV] bueno...un pochino
7. [PauV] jajaja
8. [PauV] hablo como lengua materna el catalan, luego hablo castellano, frances, ingles e italiano
9. [ilaria] per el italiano lo conoces bastante?
10. [PauV] no se
11. [ilaria] ma si!!!
12. [PauV] creo que puedo hablarlo mas o menos
13. [laura] catelan y castellano son muy diferentes?
14. [PauV] bueno, si...es bastante diferente, es como el frances y l'italiano o el portuges i el castellano, sabes? son lenguas latinas...tienen sus diferencias...
15. [ilaria] aquì conozco un chico que esPeruviano y ayer me decìa de hablar con el espanol...mhhh...no me lo recuerdo muy bien!!!
16. [PauV] i el catalan tiene un acento muy fuerte
17. [laura] pero en espana la lengua oficial es el catalan o el castellano?
18. [PauV] en mi perfil tengo puesta una cancion en catalan, podeis escucharla,,,es bonita
19. [PauV] es el castellano
20. [ilaria] sobre todo no conozco muchas palabras en espanol!este ano tengo que hacer un examen de espanol
21. [PauV] pero se hablan 3 lenguas mas: el gallego, el vasco y el catalan
22. [ilaria] conmo es el vasco?
23. [PauV] pero el catalan se habla mucho, sobretodo en la zona donde yo vivo
24. [PauV] el vasco??? incomprensible
25. [PauV] no se sabe de donde proviene
26. [ilaria] ah!bueno!
27. [PauV] es mas dificil que el aleman
28. [PauV] en fin
29. [ilaria] aquì no estas e l sol.pero,que significa maleta en espanol?mi dimentico sempre di guardarlo sul dizionario!
30. [PauV] maleta: valise
31. [PauV] es lo que te llevas cuando vas de viaje
32. [ilaria] io odio il dizionario!!! gracias gracias!!!eres nunca ido a las islas baleares?a mi me gustarìa mucho este verano...

Se é verdade que PauV anunciara, na sequência anterior, a sua necessidade de abandonar o chat, podemos verificar que ele ainda se manteve na conversa até ao seu término.

Pensamos que este prolongamento se deve ao facto de a temática introduzida por Ilaria o implicar directamente, devido à evocação dos seus estudos e da sua biografia linguística (“*y que estudias ?*”, em 1). Assim, a resposta a esta questão inspira PauV a esclarecer que, embora estude Filologia Francesa, está a aprender italiano, como segunda língua (2 e 3), o que corrobora as manifestações sócio-afectivas face a esta língua, que tínhamos identificado na sequência anterior. Estas respostas causam o elogio das chatante italianas, Laura (5) e Ilária (4), sendo que esta faz mesmo previsões acerca das competências em francês do interlocutor, situando-as no “muito bem”. PauV relativiza esta hetero-avaliação de que acaba de ser alvo (“*bueno...un pochino*”, 6) a que o seu riso vem trazer alguma

modéstia (7). Depois, como que a justificar-se por esta incompletude nos seus conhecimentos de francês, enumera as línguas que compõem o seu repertório plurilingue e a que considera ser a sua língua materna ("*hablo como lengua materna el catalan, luego hablo castellano, frances, ingles e italiano*", em 8). Esta classificação do italiano em último lugar motiva Ilaria a requerer mais informações sobre as suas competências nesta língua, mas partindo também do pressuposto de que o seu interlocutor possui boas competências ("*per el italiano lo conoces bastante?*", 9). PauV relativiza novamente a hetero-avaliação ("*no se*", 10), que é confirmada por Ilaria, italófona, que se considera uma legítima avaliadora das competências do seu interlocutor ("*ma si!!!*", em 11). Face a esta insistência, PauV confirma que possui algumas competências, mas ainda assim, a sua auto-avaliação é modesta: "*creo que puedo hablarlo mas o menos*" (em 12).

Neste momento, e instigada pela designação das línguas que compõem o seu repertório plurilingue, Laura questiona PauV acerca das relações entre o catalão e o castelhano, mas topicalizando as diferenças entre as duas línguas: "*catelan y castellano son muy diferentes?*" (13). Esta representação, lançada para a discussão em forma de questão, é corroborada por PauV, que, pela introdução de novos exemplos, estende a diferenças a outros pares de LR: "*bueno, si...es bastante diferente, es como el frances y l'italiano o el portuges i el castellano, sabes? son lenguas latinas...tienen sus diferencias...*" (14). Repare-se como os pares que PauV estabelece dão pistas das representações sobre a proximidade entre as línguas desta família: italiano é percepcionado como próximo do francês e o português como mais próximo do castelhano. Falta-nos saber em que posição coloca o catalão nesta hierarquia de proximidades, uma vez que, a propósito desta língua, apenas veicula as representações de que é bastante diferente do espanhol e que "*i el catalan tiene un acento muy fuerte*" (16), representações que não dão origem a qualquer processo de negociação, apenas à sugestão de que as chatantes italófonas poderão comprovar estas opiniões através da música em catalão que o chatante tinha colocado *on-line*: "*en mi perfil tengo puesta una cancion en catalan, podeis escucharla,,,es bonita*" (18). Entretanto, Ilaria intervém com a evocação de um episódio que parece querer adicionar outro par à lista de PauV, corroborando assim a sua interpretação: "*aquì conozco un chico que esPeruviano y ayer me decìa de hablar con el espanol...mhhh...no me lo recuerdo muy bien!!!*" (15).

As representações e a evocação do catalão levam Laura a questionar sobre qual das duas línguas é oficial em Espanha, de o catalão ou o castelhano (17), a que PauV responde que é o castelhano (19), erradamente já que o catalão, o basco e o galego são também línguas oficiais. Parece que estamos, pois, perante um equívoco entre língua oficial e língua maioritária, que muitas vezes caracteriza os territórios em que convivem múltiplas línguas. Assim, através desta intervenção e da que seguirá, PauV acabará por reduzir as restantes línguas oficiais a meras outras línguas que se falam ("*pero se hablan 3 lenguas mas: el gallego, el vasco y el catalan*", em 21), sendo o catalão descrito como uma língua muito falada na sua região (em 22).

A evocação da língua basca acende, desta vez, a curiosidade de Ilária ("*conmo es el vasco?*", em 22), dando início a uma descrição do basco como língua incompreensível e desconhecida, até porque se desconhece a sua origem na árvore genealógica das línguas ("*el vasco??? Incomprensible / no se sabe de donde proviene*", em 24 e 25). Estas

explicações parecem ser suficientes para Ilária, mas PauV, para corroborar a sua argumentação, toma o alemão como elemento de comparação, para explicar, com recurso a uma língua mais conhecida, a dificuldade do basco: "*es mas dificil que el aleman*", em 27. Assim, ao mesmo tempo que corrobora a dificuldade do basco, cristaliza um discurso em torno da dificuldade da língua alemã (cf. SCHMIDT & ARAÚJO e SÁ: 2006), já que esta língua é tomada como referência que situa cognitivamente os interlocutores, com o papel de âncora semiótica. E o poder evocativo desta representação parece tão forte que PauV dá por encerrada a necessidade de outros argumentos: "en fin" (29).

Neste momento, esclarecidas as dúvidas sobre as línguas de Espanha, Ilária retoma a questão da aprendizagem do espanhol que tinha iniciado antes: "*sobre todo no conozco muchas palabras en espanol!este ano tengo que hacer un examen de espanol*" (Ilaria, 20). Esta intervenção, aproximativa ao discurso escolar, parece evidenciar o quanto, para esta interlocutora, a competência e o conhecimento de uma língua estrangeira passa pelo domínio do vocabulário e do léxico, considerado fundamental para passar no exame de espanhol. Esta importância conferida ao léxico é corroborada pela forma como se preocupa com o significado de palavras desconhecidas em espanhol e na forma como solicita a sua tradução, ainda que completamente descontextualizada, a um falante que considera legítimo para lhe responder ("*aquì no estas e l sol.pero,que significa maleta en espanol?mi dimentico sempre di guardarlo sul dizionario!*", em 29) e como o recurso ao dicionário aparece como metodologia privilegiada de aprendizagem. PauV, qual dicionário, traduz "maleta" para o francês "valise" (30) e acrescenta, numa paráfrase explicativa e contextualizadora do seu valor significativo, que "es lo que te llevas cuando vas de viaje" (31).

O episódio termina com os agradecimentos de Ilaria e com a confissão que afinal o dicionário não é a sua ferramenta preferida de trabalho (em 32). Depois introduz, inesperadamente outro tema, que não será muito desenvolvido devido à saída do chat que se seguirá ("*io odio il dizionario!!! gracias gracias!!!eres nunca ido a las islas baleares?a mi me gustarìa mucho este verano...",* 32).

Esta sequência, que teve as línguas como tópico discursivo, colocou-nos diante de representações dos locutores baseadas nas suas competências linguísticas (ou plurilingues) e das línguas como objectos de apropriação, sobretudo por referência à sua proximidade e afastamento tipológico e à sua dificuldade. Ao mesmo tempo, devido às questões que estas representações colocaram, pudemos observar que os chatantes vislumbram na situação de comunicação potenciais de aprendizagem, quer de línguas, quer sobre as línguas. Vimos ainda como PauV se socorreu da evocação de outros exemplos linguísticos que não apenas os que estavam na solicitação de alargamento de informação como estratégia principal para corroborar, quer as representações iniciais (as hetero-representações contidas nas solicitações), quer as suas próprias representações (as auto-representações). Esta constante corroboração deixou-nos observar como se criou um bem-estar comunicativo pela colaboração que se instituiu entre os vários chatantes.

3.15 Sessão de chat de 18 de Maio de 2004, no "olho" (fase “dossier de imprensa”)

Trata-se de uma breve sessão de chat que ocorreu em apenas 26 intervenções, entre duas animadoras (Mokab e Paipe), com recurso ao espanhol, ao francês e italiano. Não conhecemos a duração da sessão por se tratar de uma conversa que ocorreu com recurso ao “Olho”, dispositivo que permite saber quem está *on-line* e contactar os presentes, mas que não regista a ocorrência horária das intervenções.

Ao longo desta breve sequência, que analisaremos a seguir, na íntegra, faz-se um balanço da sessão de formação que ocorreu em Galanet.

S.55 [mokab] Até já escrevo e falo um poquito de espanhol!!!

1. [Paipe] Hola, Mokab, ¿cómo estás?
2. [mokab] Hola!
3. [mokab] Estoy mui bien! E tu?
4. [Paipe] ¿Qué estás haciendo? Yo estoy muy bien.
5. [mokab] Estou a trabalhar!
6. [Paipe] Yo estoy revisando mis mensajes
7. [mokab] Muy bien!!!
8. [Paipe] Ya estamos llegando al final
9. [mokab] Es verdad
10. [mokab] Malheureusement :(
11. [Paipe] Fue muy buena la experiencia, ¿no?
12. [mokab] Muy buena!!!
13. [mokab] Até já escrevo e falo um poquito de espanhol!!!
14. [Paipe] Oui, malheureusement. Mais il y en aura d'utres
15. [mokab] J'espère
16. [Paipe] C'est déjà une habitude visiter Galanet tous les jours.
17. [mokab] é como se fosse a nossa casa...
18. [Paipe] On devra attendre jusqu'à quand pour la lecture du dossier complet? Tu le sais?
19. [mokab] Je ne sais pas
20. [Paipe] Si, nuestra casa. El sitio es perfecto.
21. [mokab] Je crois qu'on devrait le lire jusqu'à vendredi
22. [mokab] Ainda há muito trabalho?
23. [Paipe] Bueno, te dejo pues me voy a trabajar yo también. tengo clase dentro de poco tiempo
24. [mokab] Au revoir!!!
25. [mokab] Gostei de falar contigo...
26. [Paipe] Au revoir! Para mí también. Sos alumno o animador?

Esta sequência, que, como referimos anteriormente, coincide com a totalidade da sessão (embora pudéssemos reduzir e excluir algumas intervenções não o fizemos, já que todas concorrem, em certa medida, para o desenvolvimento da negociação), breve e terminada porque as duas interlocutoras estão envolvidas em outras responsabilidades do “mundo real”: “*Estou a trabalhar!*” (Mokab, 5), “*Yo estoy revisando mis mensajes*” (Paipe, 6) e “*Bueno, te dejo pues me voy a trabajar yo también. tengo clase dentro de poco tiempo*” (Paipe, 23).

A alusão de Paipe à leitura que está a fazer das mensagens de Galanet (provavelmente das enviadas através do correio interno da plataforma), leva-a a reconhecer, com algum desconsolo causado pela passagem do tempo da sessão, sentida como rápida (repare-se no uso combinado de "ya" e de "llegando"), que a Canossessão está no fim: "*Ya estamos llegando al final*" (8). Esta manifestação de desconsolo é repetida por Mokab, de forma mais directa e acentuada, já que, para além de concordar com a constatação de Paipe, acrescenta um "malleureusement" seguido de um *smiley* corroborador da sua tristeza (em 10).

É esta tristeza partilhada no momento da despedida que faz com que as duas chatantes evoquem a experiência e a rememorem: "*Fue muy buena la experiencia, ¿no?*" (Paipe, 11). O pedido de confirmação da avaliação da experiência como "muito boa" tem, nesta intervenção, um valor apenas fático, mas Mokab repete, em eco e com entusiasmo que se denota até na forma como retoma a mesma língua, a avaliação da sua interlocutora ("*Muy buena!!!*", 7), explicitando, de seguida, o que percepcionou como a principal vantagem da sua participação no projecto: o desenvolvimento de competências linguísticas ("*Até já escrevo e falo um poquito de espanhol!!!*", 13). De notar que Mokab apenas menciona o desenvolvimento de competências de expressão, oral e escritas, que, não estando consignadas no projecto - que se baseia na ideia de compreensão –, mostram o quanto ele promove, pelo atalho da compreensão, o desenvolvimento de outras competências. Além disso, sendo um projecto que se desenrola, quase exclusivamente com recurso à escrita, é pertinente fazermos uma outra observação, em relação com o que disséramos já a propósito da interacção *on-line*: o seu carácter *carrefour* ou de *continuum* entre os registos oral e escrito permitem pensar, como os autores que evocámos no capítulo 2 da primeira parte deste estudo, que a participação em situações de comunicação electrónica (e aqui tomamos os chats e os fóruns de discussão), embora realizadas através da escrita, contribuem para o desenvolvimento de competências de expressão oral. Esta observação é, neste caso, corroborada pela representação de Mokab acerca das potencialidades da situação de comunicação como *locus* de aprendizagem de línguas.

A tristeza partilhada é, todavia, mitigada pela esperança de se verem envolvidas em futuras sessões na plataforma Galanet ("*Oui, malheureusement. Mais il y en aura d'utres*", Paipe, em 14 e "*J'espère*", Mokab, em 15, corroborando o desejo de Paipe). Veja-se que Paipe retoma a expressão de tristeza, em francês, introduzida por Mokab, continuando o resto da intervenção nessa língua, por se tratar de continuidade da mesma temática. A mudança de língua aparece aqui, pois, sobretudo, como estruturadora discursiva, a dois níveis: solidarização com a interlocutora e prosseguimento da temática. Esta necessidade de prosseguir a temática é ainda tornada evidente na intervenção seguinte, em que Paipe confessa as novas rotinas induzidas pela participação no projecto: "*C'est déjà une habitude visiter Galanet tous les jours.*" (16). Neste momento, Mokab, para corroborar esta afirmação, introduz uma comparação que coloca em destaque o ambiente de convivialidade e de bem-estar que sentiu ao longo da sessão: "*é como se fosse a nossa casa...*" (17). Paipe corrobora estes sentimentos, retomando a comparação de Mokab, mas transformando-a em metáfora, o que acentua o seu valor emotivo e expressivo, pela assimilação dos dois termos de comparação: "*Si, nuestra casa. El sitio es perfecto.*" (em 20).

Entretanto a conversa desenvolve-se ainda um pouco mais acerca dos últimos momentos da Canossessão e do trabalho que ainda falta terminar, induzida pela questão de Paipe, em 18, a partir da qual o francês se assume como língua de gestão da sessão e de trabalho: "*On devra attendre jusqu'à quand pour la lecture du dossier complet? Tu le sais?*". Mokab responde-lhe com dúvidas relativamente ao término da sessão: "*Je ne sais pas*" (19) e "*Je crois qu'on devrait le lire jusqu'à vendredi*" (21).

Como já dissemos, o envolvimento em outras actividades e os compromissos da "vida real" apressam o fim da sessão, que termina de forma trilingue: Mokab despede-se em francês ("*Au revoir!!!*" e em português "*Gostei de falar contigo...*") e Paipe em francês e em espanhol ("*Au revoir! Para mí también.*").

Podemos, assim, concluir que se trata de um episódio em que as representações das locutoras afloram através da evocação da sessão de formação na sua totalidade. Deste modo, se esta é vislumbrada como uma casa, acolhedora e cheia de memórias, as situações de comunicação que permitiu são vislumbradas como lugares de aprendizagem e de construção de relações interpessoais, entre membros de uma comunidade, ou, se quisermos manter a metáfora, entre membros de uma família, unidos por laços de consanguinidade linguística.

4. Síntese da análise ou as respostas possíveis às questões de investigação

Depois da descrição e análise de cada sequência e de acordo com a finalidade que traçámos para esta síntese, torna-se relevante descobrir quais os elementos estruturantes e constantes destes episódios, em situações de chat plurilingue, tentando identificar os espaços de constâncias e de variabilidades na emergência e negociação das imagens, ou, noutras palavras, as geometrias variáveis que configuram estes episódios.

A dificuldade de delimitar as sequências devido à intricada tessitura discursiva e temática nos chats, associada à natureza polifónica e à profusão de temas e de conversas que se podem desenvolver nestes chats, colocou-nos diante de problemas de assinalar, com toda a certeza e recorrendo a critérios uniformes, a estruturação dos episódios. Um outro problema é colocado pelo facto de os sujeitos se envolverem em múltiplas discussões simultâneas, às vezes com os mesmos interlocutores, tendo sido difícil proceder a uma depuração mais fina das sequências. Estes problemas vêm, na verdade, ilustrar e reforçar a descrição que fizemos no capítulo alusivo à localização discursiva do objecto de estudo.

Por outro lado, a estruturação dos episódios de negociação das imagens que tínhamos previsto, quase canónica e prototípica, só em alguns episódios se verificou (ainda que na maioria deles), o que nos leva a considerar que, para algumas sequências, outro tipo de estruturação lhes está subjacente, nomeadamente, a adição de pressupostos ou de intervenções que apenas vêm alimentar o episódio, mais em quantidade de intervenções do que na qualidade discursiva, por assim dizer, não ficando claro nem o motivo despoletador da negociação, nem o seu início, nem mesmo o próprio trabalho negociativo (esclarecer). Ainda assim, a síntese que faremos organizar-se-á nas três partes que considerámos e vimos estarem presentes na quase totalidade dos episódios, sendo que, em alguns, não será visível a intervenção desencadeadora, noutros o início da negociação e às vezes mesmo estes dois elementos. Por outro lado, como às vezes se verificou, nem sempre a ordem de desencadeamento, sinalização do início da negociação e trabalho negociativo se verifica, havendo encavalgamento destes movimentos em vários episódios, em clara relação com as características enunciativas e textuais influenciadas pelo suporte técnico.

4.1 As intervenções que desencadeiam a sequência

Esta síntese permitirá condensar quais as situações que provocam a emergência e negociação discursiva das imagens, partindo da convicção, que ficou clara, de que essas intervenções desencadeadoras provocam o posicionamento discursivo dos sujeitos (cf. Anexo 2, “tabela-síntese da análise das intervenções que despoletam a emergência do episódio”).

Como vimos através da análise dos episódios que constituem o nosso *corpus*, nem sempre uma sequência de negociação parece ter um desencadeador explícito ou discursivamente marcado, sendo que, nestes casos, poderíamos dizer que a solicitação é feita à "queima-roupa". Quando o tem, o desencadeamento pode acontecer numa única intervenção ou em múltiplas intervenções, chegando mesmo a poder inferir-se de sequências prévias, normalmente relacionadas com sequências de resolução de problemas (geralmente de natureza linguístico-comunicativa) e de entrada em contacto dos locutores, aparecendo a curiosidade face a nacionalidades, regiões e biografia linguística como os tópicos mais indutores (poderíamos utilizar a terminologia da electricidade para dizer que são bons condutores de representações).

A maioria das intervenções que desencadeiam o episódio remete para representações relacionadas com a situação de comunicação (38 em 55) e predominantemente para o chat plurilingue como *locus* de pulsões e (des)motivações comunicativas (23 das 38 identificadas), o que explicita o papel do contexto de comunicação na emergência de imagens. De seguida, e tendo em conta que o contexto é plurilingue, as intervenções que desencadeiam a emergência dos episódios referem-se às línguas, sobretudo enquanto objectos de apropriação e objectos afectivos. Repare-se também que as referências aos locutores, como vimos, está quase ausente nestes primeiros movimentos das imagens, não sendo uma categoria que pareça muito propícia à emergência de representações (os italianos são, ainda assim, a categoria que mais aparece).

Relativamente ao quadro linguístico deste tipo de intervenções, existem dois cenários frequentes: se um só interlocutor instiga o aparecimento da imagem, a verbalização tende a ser monolingue; quando vários interlocutores são responsáveis pela emergência do episódio, como acontece em casos em que uma sequência prévia despoleta o episódio, então as várias intervenções tendem a dar sinais de um plurilinguismo constitutivo da situação de comunicação. Neste sentido, tendo em conta que a maioria das sequências é estimulada por mais do que um interlocutor (31 em 55), acontece que a generalidade das intervenções que despoletam a negociação são, na verdade, plurilingues, quer porque as diferentes línguas se sucedem na voz dos diferentes chatantes (dando provas do plurilinguismo da comunidade), quer ainda porque os chatantes mudam de língua (dando provas da sua competência plurilingue). Em ambos os casos, o "parler plurilingue" *on-line* é assegurado. Convém ainda referir que algumas intervenções desencadeadoras são produzidas noutra LR, o Catalão, ou mesmo noutras línguas não românicas, como é o caso do Alemão e do Inglês. Neste caso, a utilização de outras línguas que, à partida, não estão contempladas no contrato de comunicação e de aprendizagem, despoleta a sequência de negociação, devido à estranheza que acarretam e ao carácter provocatório que lhe é associado pelos outros chatantes. Assim, podemos dizer que as situações de ruptura do contrato didáctico e de comunicação são situações propícias, boas condutoras, portanto, de sequências de negociação, estando, na maioria dos casos, associadas à emergência, posterior, de representações das línguas como objectos de apropriação ou afectivos ou à situação de comunicação como veículos de pulsões e (des)motivações comunicativas.

De qualquer forma, podemos ver como as diferentes línguas do projecto estão presentes nesta categoria, com ligeira predominância do Espanhol e com fraca incidência do

Italiano, o que, na verdade, está mais relacionado com os ingredientes do contexto (a presença de italófonos *on-line*) do que com a capacidade das línguas instigarem a emergência das imagens. O único caso que se destaca, mais uma vez, é o caso da emergência do italiano que, em algumas situações, tem capacidades evocatórias, geralmente em relação aos falantes. No caso das restantes línguas, diríamos ainda que parece haver alguma tendência a polemizar em torno das línguas portuguesa e espanhola, no caso da presença de locutores destas línguas, despertando velhas representações e velhos incómodos identitários.

Em relação aos meios de comunicação não-verbal, é lícito afirmar que os *smileys* são o recurso mais utilizado, geralmente com a função de adjuvar na interpretação da mensagem, tendo um valor de protector da face do(s) interlocutor(es) responsáveis pela emergência do episódio.

Meios de comunicação	**Sequências**	**total**
Smileys	S1, S11, S18, S19, S23, S24, S35, S45, S47, S49, S52, S53	12
Maiúsculas	S1, S3, S11, S16, S18, S19, S23, S40, S42, S44	10
Repetição de grafemas	S46	1
Repetição da pontuação	S1, S2, S3, S11, S14, S16, S18, S36, S38, S39, S42, S44, S45, S46, S49, S53, S55	15
Interjeições/onomatopeias	S1, S34, S40, S41, S45, S46, S49, S53, S54	9
Outro	S39, S41, S47	3

Quadro 25 – Meios de comunicação não-verbal usados nas intervenções que desencadeiam a sequência.

Assim, o carácter provocatório de algumas intervenções é suavizado pelo uso destes símbolos, revelando o seu papel não negligenciável na economia dos episódios. Vemos ainda que, com vista a ultrapassar as limitações impostas pelo canal e para dar uma maior ênfase aos enunciados, mostrando a necessidade de assinalar as intervenções e de introduzir um tópico discursivo, numa conversa multi-participantes em que estes meios de comunicação são, antes de mais, estratégias de *marketing* da intervenção (que é lida por um maior número de locutores) e de recusa de um anonimato (já que o locutor é também colocado em destaque), os chatantes fazem uso de maiúsculas e de extensão da pontuação. Tais usos revelam o quanto os sujeitos têm consciência das regras de uso da linguagem dos chats, por assimilação e conhecimento das regras de discussão face-a-face multi-participantes, em que os sujeitos, para imporem a sua presença na interacção, também fazem uso de alteração de tom de voz e de mudança do débito discursivo.

Ainda em relação ao número de intervenções de locutores envolvidos, a maioria (não absoluta) dos episódios é estimulado por apenas um locutor (19 em 55), mas tal não se constitui como regra já que, mais uma vez, os ingredientes do contexto, nomeadamente o número de chatantes *on-line*, influencia esta categoria de análise. O mesmo acontece acerca do número de locutores envolvidos, que, na maioria dos episódios analisados, é apenas um. Para além da referência ao número de chatantes ligados, convém ainda referir que o tema da conversa influencia o número de chatantes que se envolvem na discussão e que, por isso,

são potenciais encorajadores da emergência de determinada representação. Além disso, como referimos na secção teórica, no capítulo alusivo à distribuição de locutores em chat, às vezes observamos mais a constituição de díades ou triades de comunicação, do que a um poliálogo duradouro. Tal facto também poderá ajudar a explicar porque o número de locutores envolvidos nas intervenções despoletadoras é tão baixo, aparecendo, na maioria dos casos, como obra de um só locutor, com uma só intervenção e uma só língua.

Como vimos, aparecem, por vezes, na mesma sequência, manifestações verbais de mais do que uma direcção de desencadeamento de negociação, sendo que os interesses dos chatantes seleccionam o tema que parece ter mais virtudes comunicativas. De qualquer forma, trata-se de uma situação que parece advir da natureza dos chats enquanto instrumento de comunicação.

Sintetizando, poderíamos dizer que os episódios que provocam ou resolvem problemas (particularmente linguístico-comunicativos ou simbólico-culturais), as manifestações acerca da situação de comunicação (particularmente da sua natureza plurilingue e multiparticipantes) e a emergência de determinadas línguas na comunicação (sobretudo as não previstas e consideradas mais exóticas) são bons condutores de representações, inspirando a tomada de posição dos interlocutores e, assim, o nascimento de sequências de negociação.

4.2 As intervenções que iniciam a negociação

Esta síntese terá como objecto de análise a(s) intervenção(ões) que inicia(m) a sequência de negociação (cf. Anexo 3). Depois de sintetizados os contextos interaccionais potenciadores da emergência de representações, trata-se de saber como se inicia a negociação, isto é, qual o foco discursivo e a tematização que os sujeitos lançam para a discussão, isto porque, de acordo com a nossa análise, nem sempre a situação despoletadora e o início da negociação remetem para a mesma categoria (línguas, locutores e situação de comunicação) ou sub-categoria de representações, movendo-se os sujeitos não só entre sub-categorias, como também dentro daquelas categorias. Tal errância continuará ainda presente durante o trabalho de negociação, como veremos mais tarde.

Ao contrário do que acontecia com a análise do tipo de representações presentes nas intervenções desencadeadoras que analisámos anteriormente, a categoria que aparece agora mais representada é a das línguas, tendo ganho terreno às representações sobre a situação de comunicação. Para tal, contribui significativamente o crescimento de alusões às línguas como objectos de apropriação. As representações acerca da situação de comunicação como *locus* de pulsões e de (des)motivações comunicativas foi a sub-categoria em que se notou uma maior quebra, parecendo clara uma relação entre estas duas categorias, já que desta os sujeitos parecem mover-se para a sub-categoria língua como objecto de apropriação, mostrando, na nossa opinião, que uma das motivações dos sujeitos para participar neste tipo de situação é a aquisição de conhecimentos linguísticos (em línguas ou sobre as línguas).

De realçar ainda que, em episódios em que estão presentes imagens da situação de comunicação, é muito difícil explicitar e isolar as intervenções desencadeadoras e de início da negociação, uma vez que estas são imagens que enquadram e servem de cenário à interacção. Assim, como veremos na síntese do trabalho negociativo, também poucas vezes são tematizadas e polemizadas, já que são panos de fundo comuns aos interlocutores.

Repare-se também que, apesar da pouca expressão, o número de intervenções que remetem para representações dos locutores mais do que duplicou, evidenciando-se que é uma categoria que cresce com a negociação (veremos, na análise dos movimentos de negociação, se esta tendência se mantém), embora seja por vezes difícil de determinar as sub-categorias a que se referem os chatantes.

Aproximando-se, como previramos, de episódios de resolução de problemas, pela sua estruturação e pelos valores comunicativos implicados, estas sequências de emergência e de negociação das imagens contêm intervenções com valor comunicativo de actos de solicitação de resolução de problemas e de informação de existência de problemas, sendo mais expressiva a solicitação de saberes geralmente de ordem linguístico, explicitada como segue:

Valor comunicativo		**Sequências**	**Total**
solicitação	De saber / informação	S6, S9, S15, S17, S24, S25, S27, S28, S31, S32, S39, S43, S45, S48	14
	Pedido de confirmação	S47	1
	Pedido de explicação	S23, S33, S50, S53, S54	5
informação de problemas	Linguístico-comunicativo	S26, S27, S28, S36, S49, S52	6
	Simbólico-cultural	-	-
	Relacionado com a situação	S1, S2, S4, S23, S29	5
	Técnicos	-	-
informação	Dados biográficos	S28	1
	Biografia linguística	S10, S12, S22, S46	4
	Contexto de comunicação	S9, S21, S28, S30, S34, S38, S42, S51, S55	10
	Características e perfis de povos e culturas	S35, S41, S44	3
expressão de reacções e sentimentos		S1, S7, S8, S27, S37, S40	6
avaliação de competências		S14	1
regulação	Da palavra	-	-
	Da compreensão	S26, S44	2
	Da(s) língua(s) de comunicação	S2, S11, S16, S17, S18, S19, S27, S32, S33, S46	10
	Do tema de comunicação	S3, S40	2
	Da participação	S30	1

Quadro 26 – Valor comunicativo dos movimentos discursivos que iniciam a negociação.

Segue-se o valor comunicativo de regulação das línguas de comunicação e a informação de dados relativos ao contexto de comunicação (locutores presentes e ausentes), o que mostra a necessidade de retomar discursivamente, com alguma regularidade, os ingredientes do contexto, de forma a actualizar, manter ou alterar a sua configuração, numa situação de comunicação particularmente instável ou percepcionada como tal. Com grande relevância aparece também a categoria expressão de reacções e sentimentos, reveladores de pulsões e motivações ou desmotivações comunicativas. Deste modo, verificamos como as categorias de imagens que emergem estão intimamente relacionadas com o valor comunicativo implicado nas intervenções que iniciam ou assinalam o início da negociação. Dada a natureza interaccional da situação de comunicação, em que os sujeitos atribuem bastante credibilidade às intervenções do outro, quer como ajudas disponíveis porque associadas a locutores nativos e competentes na sua língua, quer como companheiros de interacção cuja participação e opiniões são valorizadas, o operador destas intervenções é geralmente explícito, sendo que os chatantes manifestam de forma clara os seus problemas e intenções, muitas vezes interpelando locutores precisos, que, sentindo-se socialmente valorizados e interaccionalmente envolvidos, iniciam geralmente a negociação.

Nestas intervenções de início da sequência de negociação, o espanhol aparece, de longe, como língua privilegiada, seguindo-se, agora, do francês e do português. O italiano, mais uma vez, aparece de forma muito residual, cremos que devido a indícios contextuais: o número de chatantes que teclam em espanhol é bastante maior. O uso do português nestas intervenções fica reduzido a metade, por comparação com a análise anterior, o que parece indiciar que, apesar de estar envolvido na génese de muitos episódios enquanto "déclencheur", o seu uso não é retomado no início da negociação ou o seu uso anterior causa problemas comunicativos, que são agora verbalizados através de actos de solicitação de saber ou de informação de problemas.

O uso de meios de comunicação verbal também diminui, sobretudo porque, na nossa opinião, também é menor o número de intervenções agora envolvidas (lembre-se que, como vimos na análise anterior, outros episódios ou sequências inteiras poderiam estar na origem dos episódios de emergência e de negociação). De qualquer forma, continuam no *ranking* de meios não-verbais mais usados, os *smileys*, sobretudo com função de adjuvantes na interpretação da mensagem e de protector da face, e a repetição da pontuação, meio que, como vimos, é bastante eloquente quando se trata de assinalar espanto ou problemas de comunicação relacionados com opacidade lexical. Ora, são estas situações de expressão de reacções e de sentimentos e as situações problemáticas que estão presentes nestas interacções de início da negociação.

Finalmente, como estamos a tratar da análise da(s) interacção(ões) que inicia(m) a negociação, a maioria das negociações inicia-se com apenas uma intervenção, proferida por um único locutor, à semelhança do que acontecia com o acontecimento discursivo despoletador. Mesmo nas raras situações em que existe mais do que uma intervenção que assinala o início de ou desencadeia a negociação, muitas vezes são produzidas pelo mesmo interlocutor, sendo a modalidade mais observada a situação em que os sujeitos verbalizam a sua mensagem, num primeira intervenção, juntando-lhe, numa segunda intervenção, um *smiley*, com os valores pragmáticos que anteriormente enunciámos. Noutras situações,

quando está mais do que um locutor envolvido, geralmente significa que manifestam o mesmo problema, causado pela mesma fonte. Por outro lado, se pensarmos nas nossas categorias de análise, tomámos como intervenções de concordância e de confirmação aquelas que manifestavam solidarização discursiva em torno dos propósitos avançados. Neste sentido, os movimentos de concordância dos restantes interlocutores foram analisados no trabalho negociativo.

Finalmente, convém ainda dizer que, devido à natureza discursiva dos chats, às vezes o início da negociação intercala-se já em movimentos de negociação, uma vez que os propósitos iniciais são recortados em várias intervenções, podendo nelas intercalar-se outras, antecipadas pela capacidade de os chatantes inferirem a trajectória temática dos restantes interlocutores. Um outro aspecto curioso é que, por vezes, o mesmo locutor verbaliza o *déclencheur*, inicia a negociação e ainda participa desta (cf. S35), o que acontece também em episódios de resolução de problemas.

Veremos de seguida como se desenrola o trabalho de negociação das imagens que entretanto emergiram nos episódios e em que errâncias se movem os interlocutores.

4.3 O trabalho discursivo de negociação

Pretende-se, nesta síntese, descobrir como é que as imagens que foram despoletadas e verbalizadas circulam, se tornam mais fracas ou mais fortes através da interacção plurilingue e quais os papéis e produtos discursivos que lhes estão associadas (cf. Anexo 4, “tabela-síntese do trabalho de negociação). Esta análise permitir-nos-á observar o papel da interacção na construção, desconstrução e destruição das imagens que emergem, isto é, compreender o uso discursivo e pragmático que os sujeitos fazem delas. Assim, veremos como, num trabalho discursivo plurilingue, que visa a co-construção da intercompreensão, as imagens são retomadas, reformuladas e/ou abandonadas quando é necessário tomar uma “posição escrita” de natureza argumentativa, o que nos ajudará a compreender como e com base em que critérios os sujeitos utilizam discursivamente as imagens, retomando algumas e abandonando outras, contribuindo para fossilizar o seu conteúdo e legitimar o seu uso no discurso.

A primeira questão que nos colocamos é como evoluíram as topicalizações das imagens, ao longo dos três movimentos discursivos analisados – Desencadeamento (D), Sinalização (S) e Negociação (N) – aspecto que tentaremos ilustrar na tabela seguinte:

Imagens	Sub-categorias	D	S	N	Total p/ cat.	Total
Línguas	Objectos de apropriação	9	17	24	50	104
	Objectos afectivos	7	3	8	18	
	Objectos de poder	-	-	2	2	
	Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	3	5	4	12	
	Instrumento de construção das relações interpessoais/ intergrupais	4	6	12	22	
Locutores	Características baseadas em competências	1	3	8	12	42
	Características baseadas em traços psicológicos e morais	1	3	6	10	
	Características sócio-económicas	-	-	-	-	
	Perfil linguístico-comunicativo	2	2	1	5	
	Características baseadas em traços físicos	1	-	4	5	
	Indeterminado	2	7	1	10	
Situação de comunicação	Veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas	23	10	16	49	98
	Locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências)	3	3	12	18	
	Locus de promoção ou enriquecimento social, económico, profissional, (inter)cultural	1	1	2	4	
	Locus de construção de identidades, individuais e colectiva	2	1	4	7	
	Locus de construção de relações interpessoais	7	3	7	17	
	Indeterminado	2	1	-	3	

Quadro 27 – As diferentes categorias de imagens ao longo dos episódios de negociação.

Da observação, apenas quantitativa, dos dados numéricos presentes na tabela, evidenciam-se as imagens das línguas como elemento discursivo mais tematizado nos episódios analisados, seguidas de perto pelas imagens da situação de comunicação. As imagens dos locutores, ainda que tenham adquirido maior expressividade numérica ao longo da negociação, permanecem como categoria menos evidenciada. Repare-se ainda que as sub-categorias associadas ao objecto língua cresceram quase todas em expressividade, ganhando um progressivo terreno às imagens relativas à situação de comunicação, que tinham começado por ser os itens mais referidos, durante o desencadeamento dos episódios.

Deste modo, o primeiro comentário que nos ocorre vem corroborar a ideia de movência negociativa dentro das categorias, já que ao longo dos episódios algumas emergem (língua como objecto de poder), outras associam-se entre si com alguma frequência (por exemplo, língua como objecto de construção de relações interpessoais e a situação de comunicação como *locus* de construção de relações interpessoais) e ainda algumas crescem em importância e visibilidade (língua como objecto de apropriação) ao passo que outras,

inicialmente com bastante influência no despoletar dos episódios (situação de comunicação como veículo de pulsões e (des)motivações comunicativas), parecem perder o seu protagonismo, dando lugar à emergência de outras, com maior peso argumentativo e com mais capacidade de ser tornarem tópicos discursivos e de negociação (características dos locutores baseadas em competências e em traços morais e a situação de comunicação como tendo potencial de ensino-aprendizagem). Neste sentido, podemos referir que as imagens se sucedem, que a negociação de uma imagem (ou de várias) faz emergir outra(s), mostrando o seu carácter evocador e explicativo (por exemplo, na S42, S43 e S45).

Deste modo, poderemos dizer que as categorias que se prestam mais a negociações, pela frequência com que emergem, são as de língua como objecto de apropriação (que aparece em quase metade dos episódios analisados, geralmente acerca da sua proximidade/afastamento, facilidade/dificuldade e beleza/fealdade), a que se associa a situação de aprendizagem como *locus* de ensino-aprendizagem, de línguas (associadas, em muitos casos, a episódios de resolução de problemas) e de competências (geralmente de competências electrónicas, potenciadoras da expressividade das intervenções). Poderíamos, pois, concluir que há uma forte, senão inequívoca, relação entre a percepção dos chats como situação de comunicação com potencial de ensino-aprendizagem e as representações das línguas como objectos de apropriação. Esta conclusão advém ainda da forma como o chat aparece, em algumas sequências (por exemplo, S2, S32, S50 e S51) tematizado como tarefa, situado no âmbito das propostas pedagógico-didácticas de Galanet, em clara relação com as diferentes fases desse projecto e com os restantes instrumentos de comunicação, geralmente, com os fóruns de discussão.

Ao mesmo tempo, emergem com bastante fulgor categorias relativas ao prazer sentido durante a comunicação (particularmente em relação às possibilidades de intercompreensão vislumbradas pelos chatantes), para o que contribuem ainda as imagens das línguas como objectos afectivos e o entendimento das línguas e da situação de comunicação como potenciadores de construção de relações interpessoais.

Neste sentido, a expressividade e importância que adquirem estas duas chamemos-lhes macro-categorias (aquisição e comunicação), vislumbradas nas categorias acima referidas, indiciam uma bifocalização sobre as línguas como objectos de aprendizagem e das línguas como instrumentos de comunicação, evidenciando a criação de comunidades de aprendizagem e comunicação, fundadas em torno do conceito de intercompreensão, mostrando o quanto estas comunidades se entendem como lugar de aprendizagem e de prática dessa intercompreensão (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006). Tal bifocalização, a que nos referimos extensamente na parte teórica, vem corroborar a pertinência didáctica destes chats, pela forma como coloca em evidência o potencial aquisitivo deste tipo de situação de comunicação, bem como o envolvimento afectivo, cognitivo e social dos sujeitos que neles participam. Na verdade, como referimos no artigo supra-citado, estes chats plurilingues evidenciam-se enquanto “lieux privilégiés où se développent les compétences langagières des sujets, de par leur participation engagée dans des processus collaboratifs de construction de communautés de pratique orientées vers l’intercompréhension“ (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a, 164). Tal construção é visível na forma como "each online group member brings his or her existing explicit and tacit knowledge, belief systems, cognitive abilities, and individual ways

of constructing new knowledge to the group" (cf. CARABAJAL, LaPOINTE, GUNAWARDENA: 2003, 225), permitindo o desenvolvimento e o envolvimento cognitivo e afectivo de todos os sujeitos, acordados que estão acerca das potencialidades de aprendizagem em chat.

Em relação aos processos de negociação envolvidos, destacam-se os processos de questionamento (a que também poderíamos chamar de "enduvidamento", pelo forma como a dúvida é verbalizada e tematizada) e de confirmação/corroboração, com manifestações em quase todos os episódios e, muitas vezes, com presença simultânea, evidenciando atitudes de curiosidade em relação ao Outro e às suas posições, o que valoriza o seu papel social, e a presença de um universo de representações comum e partilhado, que estimula a intercompreensão e a interacção (esta intercompreensão é, por vezes, vislumbrada no modo com os sujeitos recorrem à língua do seu interlocutor para mostrar solidariedade e concordância em relação à sua argumentação), como podemos observar através do quadro seguinte:

Processos de negociação	Sequências	Total
Confirmação / corroboração	S1, S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S16, S17, S18, S19, S22, S23, S27, S29, S30, S32, S34, S35, S37, S38, S39, S40, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S51, S55	**37**
Questionamento / "enduvidamento"	S1, S3, S6, S7, S9, S11, S13, S14, S15, S16, S19, S20, S21, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S43, S44, S45, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**41**
Refutação / contradição	S3, S11, S15, S30, S37, S39, S40, S43, S44	**9**

Quadro 28 – Processos de negociação envolvidos nas sequências analisadas.

Os processos de refutação e de contradição, que remetem para a ideia de representações divergentes e não consensuais, são bastante raros e acontecem sobretudo em episódios de disforia, em que se denota, por vezes, um ambiente de mal-estar comunicativo, desenvolvido através de actividades dialógicas de discordância e, mais raramente, de abandono do tópico. Todavia, como vimos, misturam-se e intercalam-se diferentes movimentos de negociação, diferentes tematizações do objecto de negociação, parecem surgir a cada momento novos desencadeadores, intercalam-se episódios de resolução de problemas, que colocam em relevância a complexidade da actividade negociativa.

Referindo-nos agora às actividades dialógicas que actualizam aqueles processos de negociação, verifica-se que se relacionam com a natureza da negociação: assim, as actividades dialógicas mais comuns para actualizar a confirmação são as de concordância, geralmente seguidas de reformulação do enunciado e de expansão da informação, o que estimula a interacção, pela introdução de novos argumentos e, muitas vezes, de novas imagens, o que aumenta os procedimentos de movência entre as várias categorias. O processo de questionamento é geralmente feito através de pedidos de esclarecimento ou de

alargamento da informação, de exemplos ou ainda pela introdução de *nuances* relativamente às intervenções anteriores. Ora, como vimos, estes movimentos de solicitação de informações adicionais são também frequentes nas intervenções que assinalam o início da negociação, sendo que, durante o processo de negociação, esse movimento de solicitação tem, muitas vezes, o mesmo valor comunicativo e rege-se pelo mesmo tipo de operador explícito (geralmente os locutores dirigem-se a locutores concretos ou retomam os propósitos ou a língua da sua intervenção, ajudando a explicitar o interlocutor a quem se dirige a solicitação). Assim, poderíamos dizer, chamando agora da secção teórica a descrição da esfera discursivo-textual dos chats, que a tessitura argumentativa é a tipologia discursiva privilegiada neste tipo de episódios, já que novos dados emergem *da* e *na* interacção, os sujeitos recorrem a episódios vividos e a exemplos para corroborar pontos de vista e posicionamento e evidenciam-se, por vezes, marcadores de suporte temático e de restrições no uso das representações:

Actividades discursivas	**Sequências**	**Total**
Concordância	S1, S2, S3, S5, S8, S11, S12, S13, S17, S19, S21, S23, S26, S27, S29, S30, S32, S33, S34, S37, S38, S39, S40, S42, S43, S45, S46, S47, S48, S49, S51, S55	**32**
(re)prise	S6, S29, S39, S53, S55	**5**
Reformulação do enunciado	S1, S5, S6, S7, S11, S23, S26, S29. S30, S32, S34, S37, S39, S40, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S51, S52, S55	**23**
Expansão da informação	S1, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S18, S21, S22, S24, S25, S31, S32, S33, S34, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S43, S44, S45, S47, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**37**
(Pedido de) exemplo	S24, S39, S46, S48, S53	**5**
Pedido de esclarecimento ou de alargamento da informação	S3, S9, S13, S14, S15, S16, S17, S20, S24, S25, S26, S27, S29, S30, S31, S32, S33, S36, S37, S39, S41, S45, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**30**
Introdução de *nuances*	S11, S15, S28, S34, S46, S48	**6**
Reflexão "meta" comunicativa acerca da negociação	S13, S17, S18, S19, S23, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S33, S43, S45, S46, S49, S51, S52	**19**
Discordância (com ou sem exemplificação)	S3, S11, S30, S37, S38, S39, S40, S43, S44	**9**
Abandono do tópico	S15, S21, S24, S40, S46, S47, S54, S55	**8**
Manifestação e/ou resolução de problemas	S6, S8, S9, S16, S20, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S33, S36, S41, S43, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S52, S54	**24**

Quadro 29 – Actividades discursivas envolvidos na negociação de imagens nas sequências analisadas.

Duas actividades dialógicas (não previstas na nossa revisão teórica) ocorrem nestes episódios. As primeiras, as reflexões metacomunicativas acerca da negociação, geralmente actualizam processos de questionamento, manifestando e promovendo a conscientização dos

chatantes acerca da natureza da comunicação, geralmente acerca da sua natureza plurilingue e multiparticipantes, e acerca do posicionamento dos participantes relativamente à incidência temática da conversa. Por outro lado, actualizando as representações dos sujeitos acerca das línguas enquanto objectos de aquisição e da situação enquanto contendo potencial de aprendizagem, emergem diversas manifestações e/ou resolução de problemas, isto é, diversas sequências de *repair* contidas na negociação e por esta geradas. Tal ocorrência, bastante frequente, evidencia, mais uma vez, a relação entre os processos de negociação e a emergência de problemas, sendo que estes são, por vezes, resolvidos com recurso àquelas. Neste sentido, podemos evidenciar uma tripla relação entre os episódios de negociação de imagens e de resolução de problemas, como vimos anunciando ao longo da análise e que agora se corrobora:

- problema como desencadeador da negociação - os problemas, na sua maioria, de natureza linguístico-comunicativa e relacionados com a situação, causam a emergência das imagens, como vimos através da análise dos movimentos de desencadeamento e de marcação do início da negociação;
- problema como consequência da negociação – a negociação causa a emergência dos problemas, sendo que, aqui, a natureza plurilingue da situação promove quase exclusivamente o aparecimento de problemas de tipo linguístico-comunicativo, relacionados com opacidade lexical;
- problemas como enfoque da actividade de negociação de imagens - a resolução dos problemas e a emergência e negociação de imagens faz-se em forma de simbiose, isto é, a resolução de problemas faz-se através do uso de imagens partilhadas, como recursos discursivos disponíveis, com valor explicativo, favorecendo a intercompreensão; neste caso, os dois tipos de episódios alimentam-se mutuamente.

Podemos ainda referir, em relação à emergência de problemas linguístico-comunicativos nos episódios analisados, que esses problemas e a sua resolução se sucedem numa estrutura, por vezes, *matrioskal*: o que para alguns chatantes é oferecido como resolução de um problema específico, causa problemas a outro(s) chatante(s), iniciando-se uma sequência de *repair*, encadeada na primeira. Embora seja um fenómeno conhecido das análises das interacções exolingues monolingues e bilingues, a natureza plurilingue e multiparticipantes dos nossos chats estimula o surgimento deste tipo de estrutura de emergência e resolução de problemas.

Em relação com o que até aqui temos afirmado, podemos dizer que as imagens desempenham, simultânea ou isoladamente, sobretudo as funções de tópicos discursivos (o que são é de estranhar se tivermos em conta que foi um dos critérios de delimitação das sequências analisadas), de desbloqueadores de conversa (sobretudo no início das sessões ou quando novo interlocutor irrompe na conversa) e de estimuladores interactivos (pela forma como os sujeitos se envolvem nas discussões, por vezes de forma tão pessoal e apaixonada), mas também como factores de coesão entre os participantes (sobretudo enquanto sinais de colaboração intergrupais, mas existem casos em que essa colaboração se

manifesta só ao nível intra-grupal, dando indícios de criação de blocos que se debatem pelas suas posições e opiniões), como sinais de bem-estar comunicativo (já que há um clima de partilha e de comunhão de interesses e de intenções) e, por tudo isto, como propulsores de intercompreensão[156], que, neste caso, é possibilitada pela proximidade das línguas, mas também pelos valores simbólicos associados às línguas, aos locutores e à situação de comunicação. O quadro seguinte esclarece, embora apenas numericamente, o que até aqui explicámos:

Papéis das imagens	**Sequências**	**Total**
Tópico discursivo	S3, S6, S7, S8, S11, S13, S14, S16, S21, S22, S23, S25, S28, S29, S30, S31, S34, S37, S38, S39, S41, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S42, S53, S54, S55	**33**
Desbloqueador de conversa / estimulador interactivo	S1, S3, S6, S8, S9, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S30, S33, S36, S37, S39, S43, S45, S48, S52, S53, S54	**28**
Factores de coesão e colaboração intergrupais	S1, S2, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S18, S23, S24, S27, S28, S30, S32, S35, S36, S44, S45, S46, S48, S50, S51, S54, S55	**28**
Factores de coesão e colaboração intragrupais	S3, S5, S7, S11, S37, S38, S39, S40, S41, S43, S49, S52	**12**
Sinais de bem-estar comunicativo	S1, S5, S8, S9, S10, S12, S13, S16, S17, S20, S25, S27, S28, S30, S32, S36, S42, S43, S45, S46, S48, S50, S51, S53, S54, S55	**26**
Sinais de mal-estar comunicativo	S29, S37, S39, S40, S49	**5**
Propulsores da in(ter)compreensão	S8, S12, S13, S14, S16, S18, S24, S26, S32, S33, S36, S41, S45, S46, S48, S51, S52, S53, S54, S55	**20**

Quadro 30 – Papéis das imagens mobilizadas durante o processo de negociação.

Ora, também estivemos diante de episódios em que se travaram verdadeiras batalhas verbais entre equipas, protagonizadas, na sua maioria, entre chatantes ibéricos, em que, como vimos, as línguas e os simbolismos nacionais emergiram como instrumentos de pertença e de fechamento diante do Outro. Nestes casos, em que as imagens emergiram sobretudo como factores de coesão e de cooperação intragrupo, elas foram igualmente sinais de mal-estar comunicativo, propulsoras, neste caso, de incompreensões, que ficaram geralmente por resolver, pela incapacidade de descentramento e de relativização das duas partes da contenda. De qualquer modo, as representações, mesmo quando diferentes ou contraditórias, enformaram e estimularam as interacções que se desenrolaram.

Neste sentido, os produtos que emergem da negociação são relativamente esperados: na maioria das vezes, a sequência tem um desfecho claramente eufórico, marcado discursivamente (*smileys*, risos, agradecimentos, despedidas efusivas, humor...). As

[156] Todavia, este papel das imagens – propulsoras da in(ter)compreensão – nem sempre fica claramente esclarecido, por exemplo, quando não há um desfecho claramente disfórico ou eufórico do episódio, pelo que a ocorrência na nossa tabela é relativamente baixa.

situações de desfecho disfórico relacionam-se, também previsivelmente, com os episódios que referimos conter imagens com um papel de sinalização e cimentação da colaboração intragrupal, sendo sinais de mal-estar comunicativo:

Produto da negociação	Sequências	**Total**
Desfecho eufórico	S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S12, S13, S14, S16, S18, S20, S22, S23, S24, S25, S26, S28, S31, S32, S33, S36, S41, S45, S46, S48, S50, S51, S53, S54, S55	**34**
Desfecho disfórico	S29, S37, S39, S40, S49	**5**
(Re)posicionamento / relativização de si e do outro	S13, S16, S21, S23, S26, S28, S34, S35, S37, S38, S42, S43, S45, S49, S52	**15**
Construção co-negociada das imagens	S11, S13, S16, S34, S38, S43, S45, S54, S55	**9**
Cristalização das imagens iniciais	S5, S8, S15, S20, S29, S35, S39, S40, S41, S42, S44, S47, S48, S49, S52	**15**
Emergência de novas imagens	S20, S26, S32, S36, S43, S45, S48, S49, S54	**9**
(Re)construção do contrato de comunicação-aprendizagem	S2, S8, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S27, S30, S32, S33, S39, S46, S51	**18**

Quadro 31 – Produtos decorrentes do processo de negociação.

Em muitos episódios, como esperávamos e aparecia na bibliografia de referência, a negociação das imagens provoca, em mais do que um quarto das intervenções, o (re)posicionamento e relativização de si e do outro, pela forma como promovem a tomada de posição dos sujeitos e pela forma como estes alteram as suas auto- e hetero-imagens, o que é visível ainda na forma como as imagens aparecem como produtos reformulados pela co-construção enunciativa e pelo trabalho colaborativo dos chatantes.

Todavia, em alguns casos, em relação com os processos de negociação e as actividades dialógicas privilegiados (isto é, de confirmação e de concordância e expansão da informação), o que resulta da actividade de negociação é a cristalização das imagens iniciais, dado que há concordância através da sobreposição/adição de argumentos semelhantes. Noutros episódios ainda, em que os processos de negociação são sobretudo da ordem do questionamento/*enduvidamento*, em que se solicitam esclarecimentos ou o alargamento da informação e em que esta se expande, reparamos que o processo de negociação serviu para produzir ou introduzir no discurso novas imagens, que ficaram geralmente por negociar, quer porque o episódio e o tópico decaía, quer porque eram vislumbradas como consensuais e partilhadas, logo, sem necessidade de se questionar a sua validade argumentativa. Noutras situações, produzia-se aquilo a que chamaremos aqui a “perenidade da dúvida” (associada ao abandono do tópico ou à incompletude da sequência de resolução dos problemas).

Interessante também, sobretudo para evidenciar o quanto a emergência e negociação das imagens têm impacto no contexto comunicativo em que ocorrem é que, em cerca de um terço das situações analisadas, elas estão envolvidas na (re)construção do contrato de comunicação-aprendizagem, quer porque levam os sujeitos a relembrarem as cláusulas

desse contrato, decidindo-se pela sua manutenção, quer porque estimulam a alteração dessas cláusulas. Convém lembrar que, na maioria das situações em que este produto conversacional ocorre, é geralmente a natureza plurilingue da situação de comunicação que está em causa, optando-se por escolher ou sancionar o uso de determinada língua ou por relembrar a necessidade ou a possibilidade de usar todas as línguas do projecto. Noutros casos, a (re)construção do contrato passa pelos temas de comunicação, que devem ser elegidos, discutidos ou alterados, de acordo com o que parecem ser as motivações dos sujeitos.

Uma análise atenta dos meios de comunicação verbal e não verbal presentes nestes episódios de negociação das imagens, cenário envolvente para os interlocutores, coloca-nos diante da extrema complexidade gerada pela construção de um "parler plurilingue" intersubjectivo *on-line* (TS discursivo plurilingue), que decorre, não só da actualização dos repertórios linguístico-comunicativos que constituem a competência plurilingue de cada chatante (há alternância de códigos ao longo da participação dos sujeitos, intra- ou entre intervenções, muitas vezes com aproximações a línguas nunca estudadas, o que revela as representações de proximidade entre os códigos em presença e de confiança dos sujeitos na sua utilização), como também do intercalamento de intervenções em várias línguas na tessitura discursiva: mesmo quando os sujeitos optam por intervir apenas na sua Língua de Referência Românica, como estipulado pela cláusula linguística do contrato de comunicação, o produto textual é plurilingue (um plurilinguismo de natureza aditiva), exigindo a actualização dos repertórios cognitivo-verbais dos sujeitos, nomeadamente relativos à compreensão de LV e à facilitação da compreensão. Esta análise remete-nos ainda, como referimos diversas vezes ao longo da análise, para diferentes representações do plurilinguismo e da comunicação plurilingue nos nossos chats: para uns interlocutores, trata-se de um *plurilinguismo de natureza aditiva*, em que cada um deve falar apenas a sua língua; para outros, de um *plurilinguismo multiplicativo*, em que cada sujeito deve falar as línguas que quiser e souber, estimulado pelas suas predisposições, motivações e interesses e pela situação de comunicação.

Neste sentido, como tínhamos já concluído a propósito da resolução de problemas neste tipo de situação de comunicação, "l'analyse des *moyens de communication* utilisés dans ce travail conversationnel présente encore une fois une certaine complexité et met en évidence la dynamique plurilingue de ces échanges et les compétences de gestion des codes utilisées par les sujets" (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b, 104).

Em relação às línguas de comunicação utilizadas, verificamos que o espaço linguístico ibérico emerge como claramente dominante, estando o espanhol e o português presentes na quase totalidade dos episódios (acompanhados ainda, em alguns casos, do catalão), dando provas do domínio do espaço discursivo pelos sujeitos ibéricos. Segue-se o francês, presente na maioria dos episódios, e por fim o italiano, ultrapassando um terço de episódios. Estes dados, ao que nos parece e como já referimos, aparecem-nos mais como contextuais do que como indiciadores dos repertórios plurilingues dos sujeitos, já que, de facto, os sujeitos italófonos estiveram presentes em menos episódios. Já ao nível do uso do francês (e em alguns casos, também do espanhol), vimos como esta língua emerge, muitas vezes, em situações em que se manifestam problemas de comunicação, assumindo o papel

de instrumento partilhado de intercompreensão e como o "global french"[157] desta plataforma. Ora, esta língua, aparecendo quase como língua franca de comunicação (estudada pela esmagadora maioria dos interlocutores), funcionou, muitas vezes, como língua neutra, língua franca temporária e temporariamente aceite por todos os locutores romanófonos e "francófilos", como já havíamos referido noutra secção do nosso trabalho. Esta papel deve-se ao facto de ter sido usada como potenciador da eficácia comunicativa, como redutora dos riscos de ruptura (e até como restabelecedora da ordem) e de se ter constituído como elemento de intercompreensão, pela forma como colocou em evidência a solidariedade entre os chatantes ao nível da gestão e negociação, quer dos temas, quer da face e das *places* interlocutivas.

De referir ainda que a natureza plurilingue da situação de comunicação fica também visível, como atrás fizemos referência, através de emergência de intervenções em que se utiliza mais do que uma língua, sendo que a maior parte destas intervenções remete para estratégias de manifestação e de resolução de problemas linguístico-comunicativos, em que os sujeitos retomam o elemento lexical problemático, quer para solicitar, quer para lhe atribuir um equivalente semântico, geralmente adjuvados pelo símbolo "=", revelando que a tradução é a estratégia de resolução de problemas preferida nesta situação exolingue plurilingue (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: no prelo; ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b)[158].

Uma análise dos meios não verbais, mostra também como contribuem para a co-construção da intercompreensão em chat. Assim, como fomos referindo ao longo da análise dos vários episódios, os *smileys* emergem sobretudo como instrumentos de interpretação da mensagem, tornando mais transparentes as intenções dos seus autores e protegendo as faces dos interlocutores; o uso de maiúsculas e a repetição de grafemas ajuda a restituir a ênfase e o ritmo dos enunciados, sendo adjuvantes da construção do enunciado, nos seus elementos prosódicos e para-verbais, tal como acontece com o abundante uso de interjeições e de onomatopeias, que, para além daqueles aspectos, confere um tom oralizante ao discurso; finalmente, a repetição da pontuação, sobretudo de tipo exclamativo e interrogativo, evidencia as posições discursivas dos sujeitos em relação ao tema de conversação (espanto, humor, ...) e o privilégio por determinadas actividades dialógicas, como sejam o pedido de esclarecimento ou de alargamento da informação e a manifestação de problemas, ambos incentivando o uso eloquente dos pontos de interrogação[159]. Neste sentido, muitas vezes consegue-se perceber a intenção e o valor comunicativo das intervenções dos sujeitos pela análise dos elementos não- e para-verbais, sendo que, em muitos casos, estes meios

[157] Referência à obra "English as a Global Language", de David Crystal (1997).

[158] Na verdade, como evidenciámos por diversas vezes, as estratégias de solicitação e de resolução de problemas são pouco diversificadas, restringindo-se quase sempre à repetição do termo problemático, seguido de um símbolo de equivalência ou de pontos de interrogação, no caso da solicitação, e da repetição do termos desconhecido seguida de equivalente semântico noutra língua românica, mediado pelo mesmo símbolo de equivalência, no caso das estratégias de resolução.

[159] Refira-se também que a repetição dos sinais de pontuação é um aspecto recorrente de uso das linguagens em chat, como evidenciámos na secção teórica do nosso estudo. É, como se poderia dizer, uma marca de género, mas tem funções bastante precisas nos episódios que analisámos.

constituem, por si só, intervenções independentes, em que nenhum meio verbal está presente (várias intervenções são apenas constituídas por *smileys* ou por sinais de pontuação).

Finalmente, a análise do número de intervenções e de chatantes envolvidos mostra-nos uma configuração da negociação com uma geometria bastante variável, como já tínhamos notado através da constituição do *corpus*. Todavia, uma observação mais próxima faz-nos alegar que os episódios se desenvolvem em sequências com um maior volume de intervenções (a maior parte dos episódios conta com mais de 16 intervenções e destes, uma boa percentagem conta com mais de 30) e com um menor número de chatantes (parecendo de privilegiar entre 2 e 5 interlocutores, mas existindo um número razoável de episódios que conta entre 6 e 10 intervenientes). Na verdade, a maioria dos episódios com desfecho disfórico, em que as imagens veiculavam mal-estar comunicativo, era constituída por um elevado número de chatantes, sendo possível inferir que o resultado da negociação também parece estar dependente do número de interlocutores que nela intervêm. Poderíamos ainda afirmar que o número de chatantes envolvidos na interacção faz variar o número de intervenções de forma que caracterizaríamos como exponencial (ainda que não tenhamos procedido à análise sistematizada da relação entre o número de chatantes e de intervenções de negociação).

Estes dados revelam ainda que,“dans la plupart des cas, la parole ne circule que parmi les sujets directement impliqués dans l’émergence du problème. Pourtant, parfois d’autres sujets se rapprochent et interviennent dans sa résolution, ce qui témoigne de leur engagement conversationnel et de la nature collaborative de la situation“ (ARAÚJO e SÁ & MELO: 2003b, 104). Estas palavras, que podemos (re)situar ao nível da emergência e negociação das imagens, evidencia a natureza colaborativa destes episódios, em que geralmente quase todos os chatantes conectados se envolvem, mostrando-se que é um contexto em que, tal como na resolução de problemas, os sujeitos se sentem bastante envolvidos e motivados (tão envolvidos que se sentem ofendidos, cúmplices ou partidários).

5. Conclusão

A nossa análise colocou-nos diante de alguns obstáculos, sendo que o primeiro remete, desde logo, para a dificuldade de operacionalizar uma análise por sequências, primeiro porque as características do *corpus* tornaram o trabalho de delimitação dos episódios bastante complexa – levando-nos a fazer uma viagem constante entre as sequências e o seu *habitat*, pela dificuldade de evocar detalhadamente o universo em que ocorreu o episódio – e depois porque diferentes momentos de negociação neles se encontram imbricados.

Na verdade, como vimos, é possível, ao longo de uma mesma sequência, assistirmos ao encadeamento das negociações, aparecendo uma negociação como despoletadora de outra(s), ocorrendo múltiplos desencadeadores discursivos, múltiplas interpretações e desvios temáticos a partir de uma mesma intervenção, mostrando, muitas vezes, que os sujeitos percepcionam a interacção, os seus objectos e objectivos de forma diferente. Noutras vezes, parece não haver qualquer trabalho de negociação, mas apenas de emergência e de acumulação de referências estereotipadas, representações de referência que se actualizam no discurso e que, pelo seu valor partilhado, se constituem como universo de referência indispensável para a continuação do discurso e, logo, para o estabelecimento da intercompreensão. Neste caso, esta acumulação sem qualquer co-construção e reconstrução indiciam, ainda que subtilmente, movimentos de concordância.

Todavia, se estas dificuldades nos colocaram diante de descaminhos e encruzilhadas, também foi graças a elas que encontrámos e construímos novos caminhos e percursos ao longo da análise do *corpus*, pelo que também reconhecemos as vantagens heurísticas da análise que fizemos e que a seguir explicitaremos.

Por um lado, ao situarmo-nos num paradigma da DL que toma as interacções plurilingues como objectos de estudo, pudemos dar conta de como se gere a diversidade de línguas na interacção e de como essa diversidade se torna tema e móbil discursivo. Por outro lado, foi possível observar as diferentes dimensões da competência plurilingue em acção, colocadas ao serviço da construção, configuração e manutenção – activa e concertada dos sujeitos – de um Terceiro Espaço discursivo em que a intercompreensão ultrapassa o estatuto de conceito de um projecto em que os sujeitos se envolvem e se vislumbra como produto fundamental da interacção, mantido e trabalhado a cada momento. Ora, a co-construção discursiva da intercompreensão advém, como nos parece, de um comprometimento colectivo em torno da situação de comunicação, das tarefas implicadas e, assim, do contrato comunicativo e de aprendizagem subjacente. Como afirmáramos noutra ocasião:

“D’une façon plus explicite, nous avançons que nos chats plurilingues provoquent et soutiennent l’engagement cognitif, affectif et comportemental des interlocuteurs dans des processus collaboratifs de construction et de gestion des apprentissages et des répertoires plurilingues : ils exigent un effort coordonné et synchrone dans la résolution des tâches et des problèmes, tout en induisant une perception commune de la situation comme étant centrée sur le groupe, ses dynamiques et ses interactions (cf. DIAS : 2004 ; WATKINS : 2005) “. (ARAÚJO e SÁ & MELO : 2006a, 167)

Depois de realizada a análise, tornou-se claro que a nossa opção pela observação de episódios de imagens das línguas, dos locutores e da situação de comunicação serviu claramente o propósito de explicitar os procedimentos verbais (reveladores do envolvimento afectivo, cognitivo e comportamental dos sujeitos) de gestão e configuração de EIP, no nosso caso, em chat, evidenciando a complexidade dos repertórios, das atitudes e das aptidões, individuais, inter-individuais e co-construídas na situação, isto porque as representações dos sujeitos se evidenciam – ao mesmo tempo que os revelam – nas práticas e comportamentos linguístico-comunicativos que adoptam e nas estratégias cognitivo-verbais que parecem privilegiar. Além disso, demonstrou a relação subsidiária da emergência e negociação das representações em relação ao contexto em que emergem, colocando em evidência uma dimensão situacional e uma dimensão conversacional (cf. DERANSART: 2006, 34) amplamente interligadas:

“les représentations ne sont pas des choses en soi mais prennent “des formes particulières en fonction des caractéristiques du contexte dans lequel elles sont actualisées“ (MULLER & DePIETRO: 2001, 55).

E como se manifestou aquela relação, se pensarmos a emergência e negociação de imagens em EIP?

Primeiro porque, como tínhamos previsto, foi possível verificar e estudar as representações mobilizadas (de referência) e a forma como eram negociadas e (co)construídas na interacção, transformando-se em representações em uso, com funções discursivas específicas e variadas, evidenciando igualmente, atitudes e motivações dos sujeitos face aos diferentes ingredientes do contexto comunicativo.

Por outro lado, foi possível analisar os modos de gestão e tratamento discursivo das várias línguas em presença, mesmo das que não estavam inicialmente previstas no contrato de comunicação-aprendizagem, evidenciando-se que as línguas adquirem diferentes estatutos e papéis de acordo com a evolução da situação de negociação: vimos como línguas que não fazem parte do contrato emergem como objectos sócio-afectivos ou como objectos de apropriação e como a sua posição oscila entre os interlocutores em contextos discursivos situados; vimos que os sujeitos mudam de língua de acordo com as necessidades pragmáticas, sócio-afectivas e identitárias do momento, dando conta do seu comportamento colaborativo e solidário; como a emergência de novas línguas dá conta das representações dos sujeitos acerca da natureza plurilingue da situação de comunicação e do seu carácter colaborativo, em que todos são responsáveis e mesmo responsabilizados pelos problemas que causam e pelas discussões que se geram. Neste sentido, foi possível ver que a definição

da situação como plurilingue pelos interlocutores foi fundamental para o estabelecimento de trocas plurilingues e para a co-construção do "parler plurilingue" *on-line*.

Ora, nesse falar plurilingue romanófono em que outras línguas emergem, por expansão dos propósitos plurilingues, a escolha, o uso e a mudança de línguas obedecem a critérios específicos e as trocas verbais manifestam a mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos compósitos dos chatantes, repertórios que passam também pela mobilização da sua competência electrónica e de uso dos códigos do chat. Assim, é possível argumentar que a LM dos chatantes desempenha funções privilegiadas como a manifestação de emoções e de problemas. Durante a análise foi possível ainda ilustrar como a mudança ou manutenção de língua de comunicação evidencia e/ou acentua a concordância/discordância dos interlocutores envolvidos na negociação, evidenciando o seu papel na economia da emergência e negociação de imagens neste chat plurilingue. Uma outra função bastante específica que foi possível vislumbrar acerca das mudanças e selecção de línguas foi o seu papel estruturador das trocas, neste ambiente multiparticipantes, ajudando a compreender a selecção dos interlocutores. Para além disso, a mudança de língua, devido a esse papel estruturador, facilitou ainda o nosso trabalho de analistas e de revisitadores dos textos co-produzidos, aumentando a sua compreensibilidade e transparência discursiva e textual e isto ao nível da organização das sequências e dos turnos, mostrando que estes fenómenos adquirem um papel de destaque, quer para os sujeitos, quer para os investigadores que se encontram diante de um objecto de estudo tão complexo e pluridterminado.

Finalmente, ao ser possível analisar, através desses episódios, as estratégias de comunicação-aprendizagem mobilizadas pelos sujeitos específicas do contexto de comunicação, foi possível sintetizar uma preferência por determinadas modalidades de manifestação e resolução de problemas comunicativos (geralmente a tradução ou sua solicitação, reveladora de como as línguas se constituem enquanto instrumentos de apropriação) e das representações dos sujeitos acerca da forma como se acede ao sentido neste tipo de situações. Para além disso, a nossa análise deixou claro que as representações de proximidade linguístico-comunicativa abrem capacidades de expressão em línguas não estudadas, mas em que se vislumbram possibilidades de aproximação à língua do outro, aproximações por vezes tematizadas, discutidas e avaliadas pelos sujeitos em presença. Tais aproximações revelam-se na forma como os sujeitos se apropriam dos enunciados dos seus interlocutores e os reformulam, adaptando-os às suas necessidades sócio-afectivas e pragmáticas. Foi possível ainda observar e analisar o uso de repertórios não- e para-verbais, com funções sócio-afectivas, pragmáticas e simbólicas, que oscilam entre elementos dependentes do enunciado verbal e a total autonomia enunciativa, substituindo-os.

Ainda acerca dos repertórios cognitivo-verbais dos chatantes, verificámos que, muitas vezes, os sujeitos tomam voluntariamente o papel de aprendentes e de *experts*, numa reconsideração dos termos "nativo" e "aloglota", configurando a situação como contendo potencial aquisitivo, porque baseada em contratos de comunicação-aprendizagem que se constituem ao longo da interacção, de acordo com os objectivos, predisposições e representações dos chatantes (vimos, neste sentido, que as representações da língua como objectos de aquisição e da situação como contendo potencial de aprendizagem eram bastante frequentes).

A nossa análise mostrou que os sujeitos são capazes, retomando as palavras de Coste já neste trabalho citadas, de operar com diversas línguas e com diferentes objectivos, de forma integrada, a heterogeneidade dos seus repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais, em situações concretas e contextualmente situadas (cf. COSTE: 2001a, 192). Deste modo, o resultado da análise dos nossos episódios evidenciou a construção e mobilização de um "parler plurilingue" colectivo revelador de um plurilinguismo ao mesmo tempo individual e societal.

Além disso, o papel proeminente da emergência e negociação de problemas linguístico-comunicativos – mas também simbólico-culturais – a par da emergência e negociação de imagens das línguas e dos locutores parece evidenciar, como postulámos na secção teórica deste trabalho, que as diferenças culturais e linguísticas se constituem enquanto elementos que possibilitam o sucesso da interacção, uma vez que tornam os interlocutores atentos e solidários na construção dos sentidos e de um TS discursivo, feito de aproximações, de relativizações, de posicionamentos e reposicionamentos. Neste sentido, reiteramos que as diferenças dos sujeitos e/ou percepcionadas pelos sujeitos, em vez de bloquearem a interacção, estimulam-na e potenciam, na maioria dos casos, desfechos eufóricos da situação de comunicação, evidenciando a permeabilidade e até interdependência do contexto de comunicação na aceitação e integração das diferenças linguísticas e culturais como indícios de contextualização e, assim, enquanto cenário e mote das interacções que nele se desenrolam.

Fica-nos o desejo de ver esta metodologia de análise e os conceitos operacionalizados utilizados enquanto objectos heurísticos ao serviço do estudo de outros contextos interaccionais, nomeadamente em situação de aula de línguas, de forma a validar e alargar este quadro de análise. E referimos este contexto devido às proximidades que podemos estabelecer entre esse contexto comunicacional e as interacções que analisámos: ambas as situações são multiparticipantes, em ambas a interacção e o contrato de comunicação-aprendizagem são movidos por representações dos sujeitos em relação aos seus estatutos e papéis, ao(s) objecto(s) de interacção e à situação de comunicação. Além disso, as duas situações contêm marcas de interacção exolingue, movendo-se ao longo do *continuum* exolinguismo monolingue e exolinguismo plurilingue.

CAPÍTULO 3 – DA ANÁLISE DO *CORPUS* ÀS INTERROGAÇÕES AO CORPO TEÓRICO... E ALÉM

"Quando pensamos que temos todas as respostas,
de repente, as questões mudam."
(Mário BENEDETTI, escritor uruguaio)

1. Introdução

Se é verdade que "mais do que quaisquer outros, os investigadores em ciências da educação são (ou pelo menos sentem-se…) intimados a comprovar o que afirmam" (HADJI: 2001, 37), também é verdade que, muitas vezes, se sentem impulsionados a explicitar os "buracos negros" das suas teorias e das suas respostas, sobretudo porque, tratando-se, em educação, de investigações de observação à luz de um paradigma da compreensão e da interpretação (cf. HADJI: 2001; RODRIGUES: 2001), como aquela que realizámos, as teorias e as respostas estão sempre a fazer-se e a construir-se.

No nosso caso, reconhecendo o carácter incompleto e provisório de todas as teorias e de todas as respostas, constituintes epistemológicos da concepção de ciência que apresentámos no primeiro capítulo deste trabalho, reconhecemos, antes de mais, que o mais comum na investigação é que o ciclo de perguntas-respostas se feche em novas perguntas, daí advindo o carácter interminado, senão interminável, de qualquer investigação. Na verdade, se “o facto de um mesmo campo de estudo [- a sala de aula -] ter sido alvo de tanto trabalho de pesquisa, de reflexão e de debate não constitui garantia de que tenhamos dos fenómenos pedagógicos que aí ocorrem conhecimento válido, rigoroso, científico” (ROGRIGUES: 2001, 60), então, ao nível do estudo da interacção electrónica em contextos de educação linguística, área relativamente jovem (*embora* apoiada nas investigações em contextos de sala de aula ou *apesar de* nelas apoiada), tais questões de validade, rigor e de cientificidade poderão colocar-se com maior ênfase. Assim, acreditamos que as respostas a essas problemáticas poderão ser dadas através do paradigma de fazer científico que chamámos para este trabalho didáctico.

Neste momento, torna-se, pois, importante (re)questionar os modelos teóricos de referência e, a partir deles, as nossas opções investigativas. Não será um trabalho fácil devido ao distanciamento que ainda não possuímos em relação ao estudo que realizámos, mas não queríamos deixar de, pelo menos, assinalar as novas questões e as novas

evidências que se nos colocaram, até porque, no campo que escolhemos (a comunicação electrónica em contextos educativos), é comum que os registos entusiásticos se sobreponham a evidências científicas e a estudos empíricos, baseados, sobretudo, nas representações dos actores e mesmo dos investigadores.

Não entenderemos aqui o termo “interrogações” apenas como dúvidas ou reposicionamentos, mas também em termos de reflexões que este trabalho de investigação nos inspirou, no sentido de precisar e reiterar alguns dos princípios que fomos advogando no seu decorrer.

Assim, se temos de re-equacionar a abrangência da citação que escolhemos como mote para este capítulo, tão ao nosso gosto pelas “metamorfoses ambulantes” de que se fazem os caminhos da investigação, também temos de reconhecer que ela nos obriga a aceitar a mutabilidade das teorias apresentadas e das análises efectuadas e, sobretudo, a temporalidade do processo de investigação. São ecos como estes que inscreveremos neste último capítulo.

2. Novos *corpus*, novas análises... novas evidências e questões

É nosso objectivo, agora, lançar um olhar sobre aquilo a que não respondemos porque não questionámos, sobre as limitações e os alcances do estudo, sobre as ambiguidades do corpo teórico que convocámos, sobre as luzes que se lançaram nas teorias evocadas. No fundo, sobre o nosso saber e o nosso saber-fazer neste trabalho. Para tal, socorrer-nos-emos, com preocupações de estruturação, da tripla localização deste trabalho, que, na introdução desta tese, designámos por localização discursiva e linguístico-textual do objecto de estudo, localização didactológica da perspectiva de análise e localização epistemológica do estudo. Ao mesmo tempo, não nos esquivaremos à difícil tarefa de apontar sugestões para uma educação linguística em comunhão com o trabalho que desenvolvemos, em diversos contextos de ensino, e mesmo de sugerir futuras investigações de aprofundamento da investigação que realizámos, em relação à tripla localização do nosso trabalho.

Como veremos, as nossas refexões e sugestões passarão, em grande medida, pelo estudo de representações em diversos domínios daquela tripla localização, até porque, conforme acreditamos,

> "o fenómeno educativo comporta muitos aspectos cuja visibilidade não é, pelo menos, directa. As crenças, os valores, as expectativas, os interesses, as intenções, as interpretações, os significados atribuídos pelos sujeitos são tão reais como um comportamento, além de que dão a este fundamento" (RODRIGUES: 2001, 66)

2.1 … em relação à localização discursiva e linguístico-textual do objecto de estudo

Em primeiro lugar, uma questão premente levantada pela análise da comunicação que ocorreu nos nossos chats é que um *corpus* desta natureza nos obriga, desde logo, a interrogar, desconstruir e/ou a alargar as definições canónicas de "interacção verbal" que circulam, nomeadamente a propósito da interacção em sala de aula (cf. CARDOSO, em curso, para uma síntese destas definições). Tal desconstrução ou alargamento coloca-se ao nível de três constituintes constantes da definição: sujeitos, tempo e espaço.

A noção de sujeito (interlocutor) ou de actor e de autor, se quisermos, fica mais diluída nos chats do que na interacção presencial, na forma como a sua apresentação é construída, construção essa em que a associação a um *nickname* assume grande centralidade. Assim, mais do que nas tradicionais definições e situações para as quais remete o conceito de

interacção verbal, assume grande importância, na interacção multiparticipantes em que ninguém se vê, os actos de nomear e de interpelar, não só como estruturadores discursivos, mas como sinais da implicação social e da construção de relações no mundo virtual (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006). Além disso, o sujeito deixa de ser o sujeito que se vê, para se tornar no sujeito que se lê (ou, se misturarmos realidade e virtualidade, o sujeito assume, complexamente, as duas naturezas); não um sujeito oral, mas um sujeito "escritoral". Nestes termos, não é um sujeito "audio-visual", mas um sujeito visual que só pode ser lido, de onde emerge também um dos elementos que causa confusão ao nível da definição de géneros da Internet; um sujeito que, mais do que na interacção face-a-face, é sobretudo linguístico e construído através da linguagem, mesmo ao nível da figuração e da conquista dos seus poderes simbólicos.

À luz da virtualidade dos chats, convém ainda esclarecer em que termos se definem os conceitos de espaço e de tempo nos chats, porque só assim se poderá entender a utilização, enquanto objectos heurísticos de estudo deste tipo de interacções, de noções como "floor" (noção que remete para o controle do espaço e do tempo para falar) ou "pares adjacentes". Assim, ambos os conceitos precisam de ser precisados: o espaço em relação à configuração para-textual permitida pelo instrumento de comunicação (seguindo as sugestões de LOPÉZ ALONSO: 2003b) e o tempo em relação a conceitos como "sincrónico" ou "assincrónico", simultaneidade, alternância e todos os conceitos que marcam a nossa relação com ele[160].

De qualquer forma, quase como provocação, diríamos que só os sujeitos, enquanto realidades corpóreas, se situam "a distância". Na verdade, pensamos que esta noção, para se referir a situações de comunicação mediadas por computador, deve ser revista ou, pelo menos, repensada. Ainda à luz da virtualidade dos chats, fará sentido falar de "distância"? Explicitando, acreditamos que, se assumirmos uma postura émica, veremos que os sujeitos se encontram num espaço que é *virtualmente real*, num tempo que, não obstante diferenças como os fusos horários, é o mesmo (não falamos de comunicação – quase – sincrónica?), e que atribuem um significado real ao acontecimento ou encontro verbal em que estão a participar. Assim, o termo "distância" e a expressão "a distância" só fazem sentido se olharmos a comunicação que ocorre através do computador nos limites que nos impõe, afinal, aquilo a que chamamos realidade. Neste sentido, não será de adoptar a designação "tecnopresencia" de Mayans i Planells (2001), revitalizando-a e adoptando-a como substituto de "a distancia"? Sugestão terminológica, mas com implicações na postura como se olha para o que acontece nos chats.

Um outro aspecto que merece ser pensado, até porque nos causou diversos problemas ao nível da análise, é a forma como as intervenções ocorrem em chat. Acerca deste facto, dois aspectos particulares são merecedores da nossa reflexão:

[160] Convém, no entanto, explicitar que este repensar da relação com o tempo não implica abolir a historicidade da comunicação, mas antes pensar em que termos a temporalidade dos acontecimentos verbais pode ser analisada.

- existem frases que aparecem recortadas em várias “peças”, devido ao aproveitamento que os chatantes fazem das potencialidades do meio: vamos chamar a cada parte da frase “intervenção” ou constituirão, no seu conjunto, apenas uma intervenção? E como poderíamos chamar cada um destes constituintes entrecortados das intervenções, favorecidas pelos meios técnicos?
- existem intervenções de natureza exclusivamente não-verbal: tomamo-las como intervenções, quando nas interacções face-a-face este tipo de elementos poderiam aproximar-se de elementos verbais e para-verbais, subsidiários dos enunciados verbalizados, que muitas vezes não são transcritos pelos analistas?

Tratam-se de exemplos que nos deixaram algo insatisfeitas perante os instrumentos de análise das interacções de tipo presencial. A nossa opção, insegura e periclitante, situou-se ao nível de considerar cada “peça” e cada “elemento não-verbal” de forma isolada como intervenções, uma vez que ocupam um espaço a que os programas de comunicação concedem o estatuto de intervenção e que os sujeitos quiseram marcar, destacando-os. Neste sentido, se aceitarmos estes pressupostos, poderemos dizer que a comunicação electrónica questiona a posição, muitas vezes subalterna, com que os elementos de comunicação não- e para-verbal são tidos em consideração em relação aos meios de comunicação verbais, ao conceder-lhes o estatuto de independência e ao poderem ser utilizados exclusivamente para marcar uma intervenção. Postulamos, desta forma, que se poderá utilizar a terminologia de “intervenção não-verbal” e de “intervenção para-verbal”, para nos referirmos a intervenções em que apenas ocorrem, por exemplo, sinais de pontuação ou *smileys* e em que se reconhecem os seus valores locutórios (a reprodução escrita de sons), ilocutórios (a intenção sbjacente à sua utilização) e/ou perlocutórios (os efeitos que produz sobre os restantes interlocutores). Esta autonomia, autorizada e legitimada pela comunicação electrónica e, mais particularmente, pelos chats, configura-se-nos, pois, através destes dois exemplos, como uma oportunidade fulcral de pensar os modelos hierárquicos de análise de interacção verbal, nomeadamente os seus constituintes (por exemplo, intervenção, sequência, par adjacente, …) e as suas terminologias (e também as suas controvérsias e indefinições).

Assim, a seguinte citação coloca-nos diante dos problemas que alguns autores sentem ao designar e explicitar o que acontece na CMC, e que foram também os nossos:

"The primary difficulty of on-line communication is that the speakers themselves are invisible; only their words appear on the screen, bearing the full weight of their historical, ideological, social, and cultural density. Language, as it appears on the screen has to be taught as discourse, in other words, as meaning beyond dictionary definition and prepositional content. In the absence of context, language learners have to negotiate new ways not only of interpreting the content of utterances, but also of navigating interactional pragmatics. Interactional anonymity and illusion of ubiquity and simultaneity have brought about a fundamental uncertainty about communicative intentions, truth of utterances, relevance, and norms of interpretations. (…) "Communication breakdowns online make visible the discursive aspects of language that we generally take for granted: speech acts, conversational maxims, footings, stances, and face work." The computer screen, which displays what people "say", makes it difficult, in the absence of non-

verbal and paraverbal cues such as gestures or intonation, to remember that people "do" things with words (Austin, 1962)." (WARE & KRAMSCH: 2005, 201).

Repare-se que os autores consideram que, neste tipo de interacção, as pistas não- e para-verbais estão ausentes. Todavia, como tivemos oportunidade de ver através da nossa análise e das reflexões anteriores, os sujeitos substituem estas pistas que ocorrem na interacção face-a-face por equivalentes gráficos, o que lhes confere, se adoptarmos uma perspectiva émica, o estatuto de equivalentes legítimos, à luz, mais uma vez, da virtualidade dos chats. Como nós, os autores também se questionam acerca dos pressupostos, tomados como garantidos, adquiridos e estabilizados, que têm vindo a enformar os estudos da interacção verbal e a que já tínhamos feito referência no capítulo teórico relativo à interacção em chat.

Finalmente, uma questão que gostaríamos de referir é que os chats analisados levantam a questão do fora do "eu" e do "tu" e da presença de testemunhas do dito[161], pela forma como um "nós" sempre presente se adivinha na interacção. Não estamos só diante do "efeito comunidade" (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006a), mas também diante das especificidades do contexto de comunicação, onde circula uma palavra plural, não só pela natureza multi-participantes da interacção, mas também pela forma como o "secretismo" das intervenções é impedido, devido ao seu carácter público e ao facto de os chats serem "arquivados" e tornados acessíveis a todos os utilizadores inscritos na plataforma. Assim, mesmo nos episódios multiparticipantes que funcionam preferencialmente em díades (diálogo entre dois locutores) ou tríades ("trilogue" ou diálogo entre três locutores), a verdade é que outros sujeitos são ou podem sempre tornar-se testemunhas do acontecimento verbal, o que se manifesta na forma como os *nicknames* dos sujeitos, mesmo não intervindo, permanecem visíveis no ecrã (no caso de serem *testemunhas em directo*) ou como as intervenções podem ser resgatadas aos arquivos (*testemunhas em diferido*). Neste sentido, retomando o conceito de dialogismo de Bakthine, gostaríamos de acrescentar que o carácter dialógico das interacções em chat se manifesta mesmo diante destas testemunhas silenciosas: a interacção e o diálogo não se fazem fora da consciência dos outros, da visão dos outros, das leituras dos outros. Por este motivo, consideramos que estamos sempre, no caso dos chats analisados, diante de poliálogos, sendo que alguns só se construirão *a posteriori*.

Se pensarmos agora que as ferramentas de comunicação electrónica podem vir a adquirir um papel de centralidade no processo de ensino-aprendizagem (que, de facto, ainda não têm), estamos convencidas de que, para postular uma integração coerente e sistemática destes meios, é necessário:

- aprofundar os traços que caracterizam a ecologia de géneros na Internet, as suas relações, aproximações e afastamentos;

[161] Esta conclusão foi avançada por Wanderley Geraldi (2005), numa das apresentações deste trabalho, durante a sua estada no DDTE, como professor convidado.

- aprofundar os estudos acerca das ferramentas comunicativas electrónicas, nomeadamente ao nível do seu uso na educação linguística, dando resposta a questões como “qual seria a organização das sessões de *chat*? Qual seria o papel dos professores nessa organização? E o papel de cada um dos *chatantes*? Como se avaliaria o desempenho de cada aluno tendo em conta os objectivos da disciplina? Como seria trabalhada a correcção linguística do discurso produzido pelos *chatantes*?”, avançadas por CRUZ: 2005, 143;
- investigar que géneros electrónicos são mais adequados a que tarefas de aprendizagem-aquisição linguística, deixando explícito que actividades são possíveis realizar através de cada um desses contextos de comunicação, que papéis e estatutos são reservados a professores e aprendentes, e que integração destes meios de comunicação pode ser vislumbrada (e como pode ser potencializada) ao nível das actividades da sala de aula, para integrar a comunicação electrónica no repertório pedagógico-didáctico dos professores, isto é, para os ajudar a responder à questão “c’est quand qu’on va où ?“ (cantor francês Renaud, citado em HADJI: 2001, 41);
- estudar as representações dos diferentes constituintes das comunidades escolares (professores, alunos, pais, ...) acerca destes meios de ensino-aprendizagem, de forma a antecipar obstáculos e aberturas em relação à sua integração sistemática em contexto escolar (na sequência do estudo de MELO & REBELO: 2005a, sobre as representações de professores acerca da utilização dos chats).

2.2 … em relação à localização didactológica da perspectiva de análise

Vejamos, agora, como a análise que fizemos nos ajuda a compreender a configuração dos EIP. Podemos dizer que a análise das nossas sequências à luz da conceptualização do EIP e dos seus constituintes nos colocou diante de importantes constatações, que gostaríamos de resumir através da re-equacionação do provérbio "longe da vista, longe do coração". Isto por vários motivos, mas cujo ênfase colocaremos na realização “longe da vista”, mas “perto do coração” das actividades discursivas que analisámos:

- as LR aparecem, dada a natureza do projecto, simultaneamente como objectos de aprendizagem (sobretudo no caso do francês e o espanhol) e meios de implicação pessoal e afectiva (tornado mais visível no caso do italiano e do catalão);
- algumas línguas são frequentemente procuradas (principalmente no caso do italiano), ao passo que outras passam despercebidas (como ficou claro em várias sequências, acerca do português);
- o facto de não existir um professor-tutor apreendido inequivocamente por todos os participantes como tal faz com que os chatantes se exprimam com maior liberdade, ao

nível identitário e linguístico, incorrendo em actividades diversificadas de experimentação das línguas em presença (as línguas do "território chat");

- a liberdade e simetria potenciadas pelo contexto e suporte de comunicação favoreceram o aumento da densidade dos papéis comunicativos e das formas de expressão, sem que se tivesse assistido a frequentes redistribuições de *places* na interacção;
- enquanto tarefa comunicativa, o chat plurilingue romanófono, ao impelir os sujeitos para a negociação e partilha de sentidos, particularmente ao nível das representações – episódios que privilegiámos –, contribuiu para que estes explorassem ao máximo as suas competências afim de se *intercompreenderem*, tomando em linha de conta o conjunto de elementos léxico-morfológicos e sintácticos, contextuais e discursivos, culminando na actualização e revisão dos repertórios individuais e, então, do capital linguístico comunicativo colectivo;
- os sujeitos parecem ter aprendido a comunicar em chat plurilingue romanófono e, assim, em EIP com sujeitos que não possuem as mesmas competências e repertórios, gerindo as diferenças que caracterizam as situações exolingues e apoiando-se inclusivamente nelas; essa aprendizagem foi claramente situada e contextualizada;
- as línguas comuns emergiram com valores essencialmente utilitários, sendo que esse valor se associou, em alguns momentos, a situações de emergência de problemas de in(ter)compreensão; ao permitir a restauração da intercompreensão, o recurso a uma língua comum reveste-se, sobretudo, de valores simbólicos, pela forma como restabelece a comunicação e o entendimento dentro do espaço discursivo[162];
- se *a priori* parecia verdade que a mobilização de conceitos como “terceiro espaço” apagaria as relações de poder que existem no chat, a verdade é que, como nos parece, é muito difícil, senão impossível, vislumbrar relações de comunicação sem relações de poder – neste contexto, vimos como a negociação de imagens, mesmo consubstanciando-se, na sua maioria, em situações de bem-estar comunicativo, passam, muitas vezes, pela manipulação das representações dos outros sujeitos, pela assumpção ou reconhecimento da superioridade de alguns locutores. Embora não se trate de um poder assumidamente tomado ou atribuído, verifica-se, ainda assim, o poder simbólico de alguns locutores face aos restantes[163].

[162] Neste sentido, poderemos pensar que a educação linguística em aula de Inglês, a língua comum de referência internacional, se deverá revestir, *para além* e *apesar das* representações utilitárias e pragmáticas que lhe foram associadas, deste valor simbólico e identitário, até porque “l’emploi de l’anglais ne correspond pas uniquement à des nécessités de la communication: la connaissance de l’anglais peut être recherchée comme moyen d’accès à la réussite, au bien être ou à la modernité. Ce qui en accroît la valeur symbolique“ (BEACCO: 2004, 48).

[163] Será de acrescentar que este poder simbólico advém, por um lado, da categoria de utilizador dos chatantes (animador, estudante, coordenador, ...) e, por outro, tratando-se, em alguns casos de grupos em inserção curricular, dentro de grupos com as suas dinâmicas sociais pré-estabelecidas (turma, geralmente), estas relações de poder já circularão fora da plataforma, sendo as relações que aqui se estabelecem influenciadas pelas vivências sociais que lhe são externas. Seria um tema interessante a explorar.

Por outro lado, tal análise também nos permite identificar algumas limitações em termos do estudo, nomeadamente na forma como desenhámos as interacções entre as diferentes dimensões do EIP:

1. a análise da *dimensão sócio-afectiva* que levámos a cabo foi efectivada em torno da análise da emergência e da negociação discursiva das representações, mas este processo de negociação, tendo implicações ao nível da escolha e das mudanças de línguas e da sua gestão simbólica na interacção, colocou em destaque o investimento colectivo em torno da co-construção da intercompreensão. Neste sentido, seria interessante, ao conceptualizarmos esta dimensão como dimensão macro, potenciadora das restantes, analisar, mais aprofundadamente, a relação entre as representações dos sujeitos, as suas atitudes e motivações também ao nível da mobilização e desenvolvimento das suas potencialidades cognitivo-verbais, relação que não nos parece ter sido suficiente e aprofundadamente considerada no nosso estudo. Além disso, se sabemos ou estamos convictas de que não há comunicação sem emergência de representações, já que não há comunicação sem figuração (cf. GOFFMANN: 1973), coloca-se a questão de saber que outras imagens poderiam ser vislumbradas fora das nossas categorias, relacionadas, de forma mais pulverizada, com a figuração de si e com o reconhecimento do Outro. Finalmente, fica-nos a insatisfação diante do facto de sentirmos que não explorámos esta dimensão na sua totalidade, ficando, portanto, por realizar um importante trabalho de levantamento de expressão de atitudes e de motivações, de ansiedades, de marcas de afectividade que poderia enriquecer a nossa análise desta dimensão e contribuir para a compreensão de como se jogam os afectos e se constrói o bem-estar interaccional nestas situações de contacto com a alteridade, e não exclusivamente em situações de comunicação plurilingue, ao mesmo tempo que ajudariam a esclarecer os pontos de contacto entre todos estes conceitos.

2. o nosso pressuposto inicial era o de que a *dimensão linguístico-comunicativa* poderia ser analisada à luz dos processos de escolha e mudança de línguas e dos critérios que presidiriam a essa escolha, tendo em conta os seus diferentes estatutos e papéis, nos episódios de emergência e negociação das imagens das línguas; todavia, a nossa análise evidenciou que “l’alternance des registres langagiers, quand on vit en une langue, ou celle des langues elles-mêmes, quand elles sont plusieurs à nous habiter, sont des maillons indispensables à la communication” (DAHLET: 2005, 21), o que equivalerá a dizer que, de certa forma, é fútil procurar as condições de emergência de marcas transcódicas na comunicação plurilingue, sobretudo em casos, como o nosso, em que o plurilinguismo e a dimensão intercultural fazem parte dos pressupostos de base que determinam o espaço de interlocução. Tal concepção vem ao encontro do que já tínhamos timidamente afirmado em nota de rodapé (nota nº 101) em que, referindo-nos à unicidade da competência plurilingue e ao carácter compósito dos repertórios que a compõem, afirmámos que “falar de marcas transcódicas deixaria quase de fazer sentido uma vez que seriam marcas idiossincráticas desse ‘esperanto romanófono’ (página 198 deste trabalho). Neste momento, mais do que avançar certezas acerca daquela futilidade,

sobretudo ao nível da compreensão da sua engenharia/mecânica comunicativa, até porque, no nosso estudo, a gestão das línguas permitiu compreender a estruturação discursiva e o envolvimento afectivo dos sujeitos, a um nível mais simbólico e identitário, reiteramos a necessidade de rever alguns dos pressupostos teóricos, heurísticos e metodológicos que enformaram a DL e de os (re)situar à luz de uma Didáctica do Plurilinguismo (com alguma urgência, propomos o repensar de conceitos como "alternância", "marcas transcódicas", "nativo" e "aloglota", bem como o aprofundamento de estudos que tomem o *continuum* "exolingue monolingue" e "exolingue plurilingue" como objecto de estudo, de forma a compreender os seus traços comuns e distintivos e a compreender como se configuram, na sua complexidade, os EIP, por oposição ou por consanguinidade com outros tipos de encontro, por exemplo, Encontros Interculturais Mono- ou Bilingues em chat).

3. a *dimensão cognitivo-verbal* foi adivinhada e preferencialmente estudada através das sequências de "repair" em que os sujeitos, adoptando diferentes estratégias de comunicação-aprendizagem, se investiram na manifestação e resolução de problemas linguístico-comunicativos, situacionais, relacionados como suporte e simbólico-culturais, que decorrem de ou originam episódios de negociação; tendo em conta que chegámos, na maior parte dos casos, a um recurso pouco variado de estratégias de comunicação-aprendizagem nestas situações, seria interessante, dando sequência a esta investigação, analisar as sessões de chat à luz desta dimensão, esclarecendo em que situações discursivas as estratégias são mais diversificadas e de que forma é que evidenciam repertórios cognitivo-verbais e linguístico-comunicativos em devir, isto é, quais as situações mais favoráveis à aquisição das ferramentas necessárias para participar em e construir estes EIP.

4. finalmente, a vertente "*Third Space*" foi preferencialmente vislumbrada em termos dos papéis e dos produtos discursivos que emergiram da negociação das imagens; a nossa questão agora é saber como integrar estes papéis e produtos discursivos nas dinâmicas dos episódios de chat na sua globalidade. Além disso, fica em aberto a forma como se constrói a sociabilidade nos chats, embora tenha sido evidenciado o papel das imagens nessa construção. Por fim, se a vertente plurilingue da construção deste "terceiro espaço discursivo" ficou clara, pelo menos na nossa avaliação, pensamos que a vertente intercultural poderia ter sido mais profundamente explorada. Por exemplo, ficamos sem saber, devido ao recorte do *corpus* e ao facto de não termos feito uma caracterização exaustiva do perfil dos nossos chatantes, que conhecimento declarativo possuem os sujeitos acerca das culturas, como é que esse saber é partilhado e qual a influência do contexto na forma como é transmitido e repartido.

De qualquer forma, a análise do nosso *corpus* fez sobressair a importância da interacção nos processos que conduzem à intercompreensão, justificando a centralidade que lhe conferimos no nosso esquema de análise. Resta-nos fazer uma observação acerca da forma como o conceito de intercompreensão (que admitimos "de fronteira" com "Third Space")

foi adoptado e trabalhado por nós. Se tivermos em conta, como nós, que intercompreensão é sobretudo um processo que resulta da interacção e o seu principal objectivo, para o qual concorre o trabalho esforçado dos sujeitos e a sua implicação cognitiva, afectiva e comportamental, então entenderemos que não se tratará de uma competência pessoal, mas de um produto que emerge conjunta e colaborativamente (com outros locutores ou com enunciados orais e/ou escritos): ninguém tem, *per se*, uma competência de intercompreensão, porque entendemos intercompreensão como resultado da actualização dos repertórios sócio-afectivos, cognitivo-verbais e linguístico-comunicativos dos sujeitos, em situação. Este entendimento faz sobressair a necessidade de estudos que se debrucem, não só sobre o uso de estratégias cognitivo-verbais pelos sujeitos (como tem sido o caso da maioria dos estudos que se debruçam sobre a intercompreensão entre falantes de LV ou sobre o acesso a textos escritos e orais em determinada família linguística), mas também na forma como a gestão dos seus repertórios linguístico-comunicativos, heterogéneos e plurais, e sócio-afectivos concorrem para a co-elaboração da intercompreensão. Por último, seria importante estudar a relação entre todos estes repertórios e a co-construção da intercompreensão em outros espaços de interlocução plurilingues, em outras situações de comunicação, reais e/ou virtuais.

No que ao projecto Galanet diz respeito, parece-nos importante deixar algumas sugestões que podem potenciar as suas capacidades plurilingues e interculturais.

A primeira é a necessidade de se fazer um trabalho de sensibilização prévio à diversidade romanófona da plataforma, já que as línguas aparecem com valores simbólicos bastante desiguais: se o italiano emerge sempre envolto em grande folia e desejo de contacto, o português é a grande excluída destes episódios, simbolicamente falando. Assim, parece-nos que o trabalho na plataforma, ao ser inserido curricularmente nas formações linguísticas (como se tem tentado, nomeadamente no contexto da participação das equipas de Aveiro), deveria ser coordenado a par com uma orientação para a diversidade linguístico-cultural, da plataforma e além, dado o efeito desmultiplicador que esta assume na emergência de outras línguas, favorecendo uma maior aproximação dos valores simbólicos que as configuram e diversificando as representações dos sujeitos acerca delas.

Além disso, vimos como os tutores-animadores se empenham na manutenção do contrato de comunicação-aprendizagem de natureza plurilingue. Ora, vimos também que os diferentes tutores têm representações diferentes do que é este plurilinguismo criado pela interacção. Assim, seria importante um trabalho de desocultação dessas representações, a ser integrado nos programas de formação de animadores da plataforma, já que a forma como eles conduzem as interacções, a forma como intervêm junto dos aprendentes, é, muitas vezes, contraditória, quer entre animadores, quer entre o que dizem e o que fazem, quer ainda entre sessões de animação diferentes. Um trabalho mais coerente e articulado nesta direcção faria todo o sentido no âmbito das actividades de chat em Galanet, eventualmente extensíveis aos outros instrumentos de comunicação (e-mail e fóruns de discussão).

Finalmente, gostaríamos de lançar uma nova pista de trabalho/investigação que nos parece muito relevante à luz das sugestões feitas na secção 2.1 deste capítulo. É ela a análise da emergência e da negociação das imagens (das línguas, locutores e situação de comunicação) nos fóruns de discussão desta plataforma. O formato adoptado poderia, como

nos parece, ser o mesmo. A nossa intuição diz-nos que os processos de negociação seriam forçosamente diferentes dos que evidenciámos em relação aos chats, devido à natureza comunicativa do suporte, como exposto no segundo capítulo da parte teórica. Além disso, dado que as imagens surgiriam associadas aos temas lançados como tópico de discussão, prevemos que a sua natureza também seria diferente, isto é, pensamos que, devido ao carácter intercultural dos temas mais comummente debatidos, as imagens dos locutores e das culturas apareceriam com maior destaque, em detrimento das imagens da situação de comunicação (que são muito tematizadas nos chats). Finalmente, trazendo ainda os ecos das sugestões de M. Cruz no final do seu trabalho, resta ainda estudar o "tipo de trabalho [que] se pode fazer para desconstruir muitos dos estereótipos que não são muitas das vezes partilhados pelos interlocutores" e "os tipos de actividades se podem desenvolver *on-line* neste sentido" (2005, 143).

Cumpre-nos ainda dizer que, após esta análise, somos forçados a questionar Gadamer quando refere que "un dialogue n'est jamais possible avec plusieurs en même temps, ou alors seulement en présence de plusieurs" (1995, 171), tendo em conta que o diálogo, em tais circunstâncias, perde a intimidade e o carácter individualizante. E faremos esse questionamento através de palavras do próprio autor:

> "Qu'est-ce qu'un dialogue? Assurément nous entendons par là un processus entre hommes qui, en dépit de tout élargissement et de toute infinité potentielle, possède pourtant une unité propre et une clôture (…). Ce qui a été pour nous un dialogue a laissé quelque chose en nous. Ce n'est pas d'avoir expérimenté quelque chose de nouveau qui a fait du dialogue un dialogue, mais que quelque chose de l'autre soit venu à notre rencontre que nous n'avions pas encore rencontré dans notre expérience du monde. (…) Le dialogue a une force métamorphosante. Là où un dialogue a réussi, quelque chose nous a resté, et ce qui nous est resté nous a changé" (GADAMER: 1995, 170).

Para uma comunicação electrónica de sucesso é necessário "a willingness to imagine another person as different from oneself, to recognize the other in his own historicity and subjectivity, and to see ourselves through the eyes of others. (…) CMC forces teachers to see culture as embedded in language as discourse" (WARE & KRAMSCH: 2005, 202).

Ora, embora "CMC debunks the myth of the happy 'participation in multilingual communities'" (WARE & KRAMSCH: 2005, 202), uma vez que nem sempre se criam comunidades de comunicação harmoniosas e duradouras (como vimos em alguns episódios marcados por desfechos disfóricos), a verdade é que os chats que aqui analisámos, inseridos no projecto Galanet e, portanto, com uma duração média de 4 meses, promoveu a construção de uma comunidade plurilingue e intercultural romanófona, sendo que "community is something that has to be achieved through a willingness to see beyond the dictionary meanings of words and to engage in mutual negotiation" (WARE & KRAMSCH: 2005, 202).

2.3 … em relação à localização epistemológica do estudo

Compete agora, finalmente, questionar o posicionamento da Didáctica face ao conhecimento científico e ao paradigma científico que descrevermos no primeiro capítulo, e sugerir algumas linhas de investigação em relação à DL.

Começamos por reafirmar que a DL, à luz da actualidade que caracterizamos no primeiro capítulo deste trabalho, é uma disciplina orientada para a *ética da compreensão humana*. A uma ética da compreensão juntamos agora uma *ética da actuação*, uma *ética para a actuação* fundamentada na realidade da educação linguística:

"L'impact de la mondialisation sur les structures éducatives des différents pays n'aura pas peu contribué à la prise de conscience (parfois tardive) du rôle joué par la didactiques des langues-cultures, non seulement dans sa propension à être la gardienne du temple de valeurs millénaires menacées par l'uniformisation; mais aussi dans la réelle nécessité de la promouvoir au rang de discipline d'intervention pour équilibrer les rapports de force entre les différentes langues-cultures de la planète" (BORG: 2004, 15).

Neste sentido, sabendo-se que "la didactique des langues, de par les dimensions éducatives qu'elle implique, s'est progressivement installée au coeur des politiques linguistiques" (BORG: 2004, 15) e foi evoluindo no sentido de uma progressiva autonomia disciplinar (cf. ALARCÃO et al: 2004; ANDRADE: 2003), movendo-se da descrição para a intervenção (cf. CHARDENET: 2004; VIEIRA: 2003, 44), quais são as interrogações que se lhe colocam à luz do trabalho que realizámos, com fito no desenvolvimento do plurilinguismo e da promoção da intercompreensão como fim último da comunicação plurilingue e intercultural?

Antes de mais, essas interrogações devem ser colocadas à luz de uma "pedagogia da sustentabilidade linguístico-comunicativa" (ANDRADE: 2003), o que, ao nível da DL, poderá passar pelo transitar de uma educação *para as* línguas-culturas para uma educação *pelas* línguas-culturas, seguindo as recentes propostas de R. Galisson, em que as línguas-culturas deixam de ser o fim a atingir, para se tornarem no meio através do qual se atinge aquela educação (2004b). Para além disso,

"no âmbito de uma DL (ou de uma educação em línguas), torna-se urgente saber observar o desenvolvimento linguístico-educativo, para sobre ele intervir com eficácia, de um modo claro e direccionado, isto é torna-se urgente definir padrões de qualidade para melhoria das nossas práticas de desenvolvimento sustentado" (ANDRADE: 2003, 21).

Esta mudança de perspectiva, sugerida também por R. Galisson, no artigo anteriormente referido, faz ainda mais sentido, não à luz de uma diversidade que agora se reconhece, como se fosse novidade, mas sobretudo se reconhecermos que essa diversidade sempre existiu, exorcizando expressões que circulam tão comummente como "a actual diversidade linguística e cultural", "num mundo cada vez mais plural", de entre outras cujos ecos se encontram em muitos trabalhos. Na verdade, faz todo o sentido questionar-mo-nos e questionar "o que era a homogeneidade linguística, já não o é (ou alguma vez o foi?), o que

era homogeneidade cultural, já não o é (ou alguma vez o foi?)?" (ANÇÃ: 2003, 62) e responder que homogeneidade foi um conceito que acarinhámos para atrair valores como rigor, estabilidade e cientificidade, com os quais a DL foi confortando a investigação produzida. Neste momento, à luz do seu actual paradigma, situado na "expansion de l'objet et du sujet" (CHARDENET: 2004, 52) e na complexificação de ambos, só faz sentido falar de heterogeneidade e de diversidade, com todos os "inter", "trans", "multi" e "pluri", porque hoje, mais do que reconhecidas, essas realidades são assumidas enquanto constituintes inalienáveis de todas as áreas disciplinares, e não só da Didáctica:

"Dans le même temps où la DDL se constituait institutionnellement, son objet et son sujet se transformaient dans un mouvement d'expansion qui mettait en évidence la multiréférentialité de l'un et de l'autre (le sujet et l'objet)" (CHARDENET : 2004, 53).

Mais especificamente, colocam-se as questões de como colaborar no desenvolvimento da intercompreensão e do plurilinguismo da Europa e do mundo, isto é, no desenvolvimento sustentado da diversidade linguístico-cultural que os caracterizam, a começar por intervir ao nível da escola:

"Esta "babilónia linguística" tem os seus perigos na adulteração das línguas e pode tê-los na exigência de aprendizagens. Mas tudo tem o seu reverso e, neste caso, o lado positivo da questão salda-se pela interacção entre as pessoas. Leva também ao desenvolvimento de uma percepção do modo como a linguagem funciona, e se manifesta nas várias línguas permitindo assim capitalizar os conhecimentos adquiridos no contexto de aprendizagem de uma determinada língua e transferi-los para contextos em que se aprendem outras línguas." (ALARCÃO: 2001b, 54).

Uma perspectiva plurilingue e intercultural do ensino acarreta várias alterações conceptuais e praxeológicas no desenvolvimento dos currículos, nomeadamente de línguas (ALARCÃO: 2001b, 55), a diferentes níveis, possíveis de serem inferidas à luz da investigação que realizámos e por esta corroboradas:

- no número de línguas que parece correcto, útil, possível e "saudável" aprender-se;
- nos objectivos de formação que se identificam, particularmente: i) o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de assumir a educação linguística como tarefa em desenvolvimento e nunca concluída; ii) a promoção da convivência com os outros e do saber e do saber-fazer linguístico-comunicacional; iii) o desenvolvimento do conhecimento reflexivo sobre as línguas e do seu uso; iv) a formação para a cidadania; v) a atenção a dar à diversidade linguística e cultural nos currículos escolares, e não apenas em línguas; vi) a promoção do plurilinguismo, da interculturalidade e da competência plurilingue-intercultural como competências e como valores; vii) o estímulo da intercompreensão, enquanto percurso e processo de co-construção e também como atitude face ao outro;
- na coerência da articulação dos objectivos de ensino-aprendizagem, não só *de* línguas, mas *em* línguas através do currículo;
- na selecção e organização dos conteúdos, promotora de uma abordagem sistémica e complexa, integrada e integrativa dos conhecimentos;

- nas metodologias que actualizam as aprendizagens e onde poderá ser dado destaque ao uso das TIC;
- nas relações interlinguísticas e interculturais que se estabelecem;
- na complementaridade de contextos formativos - contextos formais (curriculares e extra-curriculares) e informais, na valorização da participação em comunidades de aprendizagem e de prática (cf. ARAÚJO e SÁ & MELO: 2006; WENGER: 1998 e 2002) e da competência de auto-aprendizagem (cf. SANTOS & ANDRADE: 2004) como competência-chave para uma autonomia crescente;
- nos papéis accionais desempenhados por professores e alunos, tutores e aprendentes, nomeadamente na co-construção colaborativa dos saberes e, por isso, das interacções;
- no modo de avaliar e certificar competências, com destaque para a inclusão efectiva de práticas de auto- e de hetero-avaliação e de avaliação contínua de natureza processual, por todos os intervenientes na situação de comunicação-aprendizagem; "e por que não conceber uma transversalidade também ao nível da avaliação, com a participação de todos os professores de línguas, promovendo uma articulação das metodologias e dos conteúdos, *de facto*?" (ALARCÃO: 2001b, 55).

Coloca-se, então, na sequência destes elementos de reflexão, a questão de saber como poderia uma cultura do plurilinguismo e da intercompreensão ser posta em prática, ou reaprendendo R. Galisson, como se poderia traçar uma "didactologia do plurilinguismo-interculturalidade" a partir da actuação em contexto educativo. Tentaremos avançar algumas sugestões em três frentes de formação, que passam, invariavelmente, de forma mais ou menos directa e explícita, por um trabalho sobre as representações dos seus actores: formação ao nível do público escolar, formação e investigação universitária, e formação de professores. Tais frentes de propostas, mais teorizantes do que pragmáticas, vão ao encontro da posição de C. Lourenço, para quem

"a primeira pergunta a ser formulada deveria (...) ser sobre o modo como a aprendizagem das línguas estrangeiras pode contribuir para o exercício de uma cidadania responsável num mundo cada vez mais complexo que vive o paradoxo da globalização uniformizadora e da necessidade de reconhecimento das identidades culturais" (2003, 26).

2.3.1 reflexões e sugestões ao nível dos contextos de educação linguística escolar

Educar para o plurilinguismo, para o desenvolvimento da CP e para a participação em encontros interculturais plurilingues é uma necessidade premente. Assim, concebemos que, em contextos de aprendizagem de línguas, se tenha em conta uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural, desde o primeiro ciclo até ao final da escolaridade, até porque é no reconhecimento da diversidade que começa o contacto com a alteridade: "la reconnaissance de l'absence d'une langue dans la subjectivité du sujet signifie aussi celle de ceux qui la parlent" (DAHLET: 2005, 19). Deste modo, reconhecer a existência das línguas do

Outro seria o equivalente ontológico a reconhecer o Outro, num dos seus constituintes identitários mais íntimos.

Na sequência destes pressupostos, o reconhecimento da diversidade serviria como iniciação à participação na comunicação intercultural e plurilingue, comunicação que não passa exclusivamente, como sabemos, pelo uso de uma LE comum (como no exolinguismo monolingue), que não tem de passar apenas pelo recurso a uma língua (num exolinguismo bilingue e plurilingue) e que não passa, certamente, pelos mesmos pressupostos simbólico-culturais e identitários (entrando no domínio da interculturalidade e da intersubjectividade como pressupostos fundadores). Assim,

"Définir les répertoires plurilingues, faire prendre conscience de l'existence de tels répertoires à partir des variétés linguistiques déjà parlées par les enfants ou utilisées dans leur entourage, caractériser leurs rôles dans la constitution de l'identité, faire percevoir les fonctions distinctes assignées à ces variétés par les locuteurs dans la communication sociale sont les éléments essentiels de cette sensibilisation" (BEACCO & BYRAM: 2003, 78).

Para além disso, conhecendo o papel das representações nas escolhas e no sucesso das aprendizagens linguísticas, convém ainda sensibilizar os aprendentes para as múltiplas ocasiões de aprendizagem e formação linguística, no sentido de mitigar os estigmas que pairam sobre os contextos de aprendizagem não-formal e o diálogo destes conhecimentos com as aquisições em contexto formal, alertando-os para a complexidade e unicidade do repertório plurilingue. Outro nível a que importa trabalhar é sobre as representações das línguas, já que se assiste hoje a uma "racionalização" dessas representações, sobre o eixo do utilitarismo e do pragmatismo do conhecimento linguístico, "au profit des langues qui accompagnent le marché des biens et de celle qui domine ce marché" (CHARDENET: 2004, 57).

Ora, retomamos, mais uma vez, as palavras de Beacco & Byram para reiterar a sua opinião (e a nossa) de que é altamente recomendável "de s'appuyer sur le système éducatif national et, en particulier, sur la scolarité obligatoire. Les institutions éducatives de l'État jouent un rôle crucial dans la création du sentiment d'appartenance" (2003, 81).

Deste modo, no momento em que, em Portugal, a escolaridade obrigatória se alarga a 12 anos, convém saber como articular os conhecimentos anteriores do público escolar e das aprendizagens linguístico-comunicativas e culturais efectuadas, os seus interesses e aspirações, não só numa lógica temporal-linear, de progressão, mas de uma lógica temporal-circular, de articulação, transversalidades e transferabilidade. Neste sentido, articular a educação linguística na escola em termos de construção de uma competência plurilingue e de formação para a participação em EIP e para a co-construção da intercompreensão, em que os conhecimentos prévios se conjugam com os conhecimentos adquiridos na escola, em que os conhecimentos das diferentes disciplinas linguísticas (mas não só) se articulam e se complementam, seria uma forma plausível de conjugar as vertentes temporal linear e temporal-circular da educação, nomeadamente linguística. Ora, como cremos, este alargamento da escolaridade poderá (poderia) constituir-se como oportunidade de reformulação dos currículos e de um repensar dos conteúdos oferecidos pela escola, também em matéria de línguas, já que esse alargamento não pode ser feito sem ter em conta a

reconsideração dos novos públicos escolares, dos seus interesses e das suas (des)motivações.

Uma formação assim concebida colocaria em destaque a inter-relação entre os conhecimentos oferecidos pela escola, rompendo com a sua concepção (uni)disciplinar e estanque, e as representações do público aprendente acerca da sua inadequação ou mesmo futilidade em contextos extra-escolares, factores que têm vindo a ser apontados como fontes de desmotivação e de desmobilização dos espaços escolares. Ao nível da educação linguística,

> "cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux cours de communication verbale assez indistincts. On se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques" (BEACCO : 2004, 49).

Além disso, seria possível, à luz do estudo que realizámos, postular a diversificação das ofertas linguísticas nas escolas (apesar de conhecermos os entraves que se lhe colocariam, muitas vezes a começar pelos próprios professores das línguas "instituídas"), pondo em destaque ofertas menos condicionadas por motivações pragmáticas e utilitárias, mas antes de teor mais sócio-afectivo (daqui a importância de que se poderia revestir a participação dos alunos neste alargamento e os efeitos positivos da implicação destes no desenho curricular), que permitiriam enriquecer as imagens das línguas que os aprendentes possuem e contribuir para o desenvolvimento da sua CP, assumindo-se "l'espace de l'apprentissage linguistique comme un espace de composition identitaire" (DAHLET: 2005, 17) ou ainda como espaço de "acceptation par le sujet d'une explication nouvelle" (ibidem, 19). Claro que, conhecendo a forma como a escola trata as línguas que por lá circulam, limitando-as a objectos escolares a avaliar, tememos os eventuais efeitos perversos dessa diversificação. Deste modo, como apontaremos a seguir, um trabalho diferente com as línguas *da* e *na* escola e com mais línguas deveria passar por uma formação de professores *para a* diversidade linguístico-cultural e *pela* diversidade linguístico-cultural, para, posteriormente, se poder transferir esse princípio para a educação linguística escolar. Tal formação, como veremos, seria destinada a todos os professores, já que todos são chamados, com base na nossa proposta, a diversificar linguisticamente os seus currículos, os seus conteúdos e os seus materiais pedagógico-didácticos, no que I. Alarcão chama "currículo linguístico interdisciplinar" (2001b).

Finalmente, esse alargamento das actuais línguas da escola às línguas da comunidade e do mundo só nos pareceria profícuo através da participação da comunidade escolar, especialmente dos alunos, no desenho curricular, e de um diálogo articulado entre professores de línguas e de um trabalho consciente e consistente em torno do desenvolvimento daquela competência, sem esquecer que a sala de aula e a escola são espaços interculturais, de diálogo, de jogos de identidades e de relações simbólicas. Deste modo, seria interessante averiguar a que representações/argumentos a comunidade recorreria para eleger as LE do currículo (seriam diferentes das que já estão implementadas nas rotinas da escola?), que programas seriam postos em prática (iriam além de uma

transposição dos programas existentes para as línguas vigentes?) e quais as relações que estabeleceriam com as outras áreas disciplinares (por exemplo, Geografia, História[164]) e qual o efeito escolar sobre as representações iniciais (será que a escola é o espaço da "aniquilação simbólica" da diversidade das imagens das línguas?).

As propostas que aqui deixamos inserem-se, por fim, numa concepção de educação linguística contrária ao actual movimento gregário das diferentes línguas na escola e ao contínuo estado de segmentação entre as já limitadas ofertas escolares, linguísticas e não só, que, muitas vezes, se ignoram mútua e voluntariamente, desconhecendo os territórios em que se movem e se situam:

"il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique, …), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité [la compétence plurilingue] dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente" (BEACCO : 2004, 45).

2.3.2 reflexões e sugestões quanto ao papel das instituições de ensino superior na educação linguística

Não poderíamos deixar de partilhar algumas sugestões ao nível da formação para o plurilinguismo e para a intercompreensão nos espaços de ensino superior (universidades e politécnicos), situando-as ao nível do currículo, lugar onde se tornam visíveis as políticas linguísticas deste meio, dos programas e dos conteúdos disciplinares, lugares de visibilidade e de visibilização das concepções linguísticas dos investigadores acerca do saber e do saber-fazer científico. Além disso, reconhecendo o papel que cabe aos investigadores na "economia" das políticas linguísticas universitárias, faremos ainda uma breve reflexão acerca do seu papel na construção de um espaço investigativo plurilingue e intercultural.

No contexto da formação académica, importa, antes de mais, estimular a presença de línguas no currículo académico e diversificar essa presença, assim como as modalidades de educação linguística, já que "les établissements d'enseignement supérieur ont une fonction importante dans les formations plurilingues, car ils constituent (…) le lieu de transition entre acquisition scolaire imposée et apprentissage des langues par libre choix" (BEACCO & BYRAM: 2003, 103). Deste modo, não poderíamos concordar mais com os autores quando, defendendo uma perspectiva plurilingue do currículo académico, afirmam que:

[164] Neste sentido, seria também interessante verificar se as imagens das línguas que circulam na sala de aula de diferentes disciplinas escolares, para além da aula de línguas, são as mesmas ou se o efeito "disciplina" influencia as representações que circulam nos diferentes espaços de actuação dos agentes educativos.

"il demeure indispensable de faire que les langues continuent à être proposées dans les enseignements universitaires et en fassent même partie intégrante, quelle que soit la spécialité des étudiants" (BEACCO & BYRAM: 2003, 103).[165]

Numa perspectiva de conformidade com a lógica de Bolonha (enformada por conceitos como conformidade, transparência, acessibilidade, transferência de conhecimentos, autonomia, responsabilidade, competitividade, cooperação...) torna-se necessário que as instituições de ensino superior se assumam como os lugares de produção e circulação de conhecimentos, como lugares de promoção da mudança educativa, social e investigativa (cf. SEQUEIRA: 2006), até porque estas instituições - educativas e de pesquisa transnacional - são chamadas a criar e desenvolver conhecimentos e práticas ilustrativas de um "espaço europeu de educação" (EUROPEAN COMISSION: 2004) e de uma "dimensão internacional das pesquisas" que realizam, nomeadamente ao nível das ciências sociais e humanas (cf. EUROPEAN COMISSION: 2005). Referindo-se às universidades, mas que alargamos às instituições de ensino superior em geral, F. Sequeira afirma:

"São elas [as universidades] a reprodução de muitos aspectos da sociedade, mas devem ser também o motor que lidera a mudança, que justifica, confirma e avalia as transformações que elas próprias provocam, nomeadamente o avanço científico." (2006, 42)

Na verdade, é actualmente reconhecido que o conhecimento científico emerge das práticas dos investigadores, particularmente das suas actividades discursivas e interactivas, no contexto do trabalho colaborativo que desenvolvem (cf. BERTHOUD: 2003; MONDADA: 2005, 2004, 2003 e 2002), sabendo-se que a transparência do discurso científico é apenas aparente, sendo estruturado e configurado pela mediação simbólica da linguagem e, no caso de equipas plurilingues, pela mediação das diferentes línguas em presença. Assim, as escolhas e mudança de língua dos investigadores para exprimir descobertas, discutir e formular hipóteses, disseminar os resultados e estabelecer relações inter e intra-institucionais (de nível horizontal e vertical), são escolhas cruciais para garantir a riqueza, profundidade e precisão conceptual e relacional, numa luta contra o "inéluctable appauvrissement des objets de science, par l'occultation de la richesse des points de vue sur ces objets, objets les plus 'durs' soient-ils" (BERTHOUD: 2003). Neste sentido, e à luz da evolução do paradigma científico (cf. SOUSA SANTOS: 1987), a linguagem e o plurilinguismo não servirão apenas para veicular informações que teriam sido concebidas exteriormente a eles, mas antes e principalmente, para configurar os saberes elaborados na interacção social entre os diferentes investigadores, daqui decorrendo uma visão praxeológica do conhecimento

[165] É esta também a perspectiva de F. Sequeira quando afirma que "as universidade devem, independentemente dos programas, matérias, cursos e graus de especialização, oferecer aos seus estudantes a possibilidade de melhorarem os seus conhecimentos em língua estrangeira, aprenderem novas línguas e tornarem-se mais autónomos nas estratégias de aprendizagem de uma língua" (2006, 44),

científico, ele mesmo situado e ancorado em contextos sócio-espaciais e ideológicos de produção (cf. MONDADA: 2002)[166].

Assim, seria interessante propor, não só uma oferta linguística integrante dos currículos de todos os cursos (como objectos de estudo), como ainda poder contactar com diferentes línguas nas salas de aula (enquanto objectos de mediação do conhecimento), - situação esta que já ocorre, mas limitando-se quase exclusivamente ao contacto com o inglês enquanto língua franca do meio académico -, isto porque a ciência e o conhecimento científico são cada vez mais cosmopolitas, plurilingues e interculturais (cf. MONDADA: 2002), e introduzir esta característica nos espaços de ensino-aprendizagem seria uma forma de alargar as representações dos estudantes e de investigadores acerca dos lugares e das línguas em que o conhecimento científico circula e se produz[167].

Deste modo, incentivar o contacto bibliográfico com textos produzidos nas línguas originais (e aqui reiteramos o facto de muitos textos científicos serem produzidos, em determinadas áreas, privilegiadamente em Inglês) não seria apenas uma medida de política linguística académica, mas também uma forma de aceder às especificidades terminológicas e conceptuais que as diferentes línguas evocam, as matizes do conhecimento científico e das lógicas pessoais e cognitivas dos seus investigadores. Neste sentido, se é verdade que nem estudantes nem investigadores podem aspirar a conhecer e a aceder a todos os textos nas suas línguas originais, poderia, pelo menos, ser incentivada a leitura de biografia em LV: seria assim tão irreal ou impensável um aluno de Biologia ou Economia ter à sua disposição e colocada na sua biografia de referência textos em Italiano e Catalão?

Assim, e para que o acesso ao plurilinguismo na formação superior seja uma realidade, dentro e fora das salas, seria interessante a constituição de redes de investigação plurilingues (cf. MONDADA: 2002, 2003, 2004 e 2005), em que este plurilinguismo fosse incentivado e difundido, como prática entre investigadores, já que sabemos que as salas de aula são os espaços privilegiados de difusão do conhecimento que os professores-investigadores produzem.

Finalmente, sabendo-se a premente relevância de pesquisas que focam "the relationship between educational research and policymaking or practice" (HAMMERSLEY: 2002, 1), elucidativos do impacte das investigações e da qualidade e relevância do conhecimento que produzem, postulamos que uma relação de sucesso entre os estudos sobre plurilinguismo e intercompreensão e as práticas comunicativas plurilingues (intra- e inter-institucionais), nos espaços de educação superior, só será possível através da coerência

---

[166] Estes argumentos fazem parte da fundamentação teórica do projecto de pós-doutoramento por nós submetido à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, intitulado “Dinâmicas plurilingues inter e intra-institucionais geradas e expandidas a partir da participação em projectos europeus orientados para a intercompreensão”, que, a ser aprovado (que neste caso significa “a ser financiado”), será orientado por Christian Degache, da Université de Sthendal Grenoble 3.

[167] Em conformidade com estas preocupações e sugestões, Susana Maria Almeida Pinto submeteu um projecto de Doutoramento à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, a ser orientado por Maria Helena Araújo e Sá, intitulado “O papel da Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro”, onde se poderão encontrar mais evidências para as reflexões que aqui apresentamos.

produzida entre as investigações sobre aquelas temáticas, as propostas que os investigadores apresentam e as práticas, nos contextos sócio-políticos, institucionais e educativos em que a investigação é desenvolvida e a que se dirige, a começar pelas próprias universidades e pelos institutos politécnicos.

Assim, a proposta que aqui deixamos é a de tornar o espaço de ensino superior um ecossistema privilegiado de preservação da diversidade linguístico-cultural, em que os resultados das investigações sobre o plurilinguismo e a intercompreensão, os seus pressupostos e vantagens sejam difundidos junto dos vários actores departamentais e dos seus agentes decisores, ultrapassando o espartilhamento disciplinar e departamental que também, neste nível de ensino, é visível, dando continuidade ao espartilhamento de que tínhamos dado conta ao nível do Ensino Básico e Secundário. Sintetizando com F. Sequeira, “o plurilinguismo nas universidades [a que acrescentamos as restantes institições de ensino superior] constitui não só um objecto mas também um meio para adquirir outros conhecimentos e outras atitudes” (2006, 46).

2.3.3 reflexões e sugestões ao nível dos contextos de formação de professores

Uma vez que “toda e qualquer investigação relacionada com o ensino/aprendizagem de línguas se deve reflectir sempre de alguma forma em contextos (...) de formação de professores” (ANDRADE: 1997, 12), não poderíamos agora deixar de sugerir algumas recomendações nesta área, sendo que só pontualmente nos referiremos, de forma específica, a professores de línguas, já que, como postulámos no ponto 2.3.1 desta secção, todos os professores podem aproveitar a oportunidade, não só de serem, pelo recurso que fazem ao português como língua de veiculação de conhecimentos, *professores em Português*, mas também de serem *professores em outras línguas*, pelo modo como podem integrar textos de outras línguas nas suas práticas escolares, concorrendo para a elaboração de um currículo assumidamente plurilingue.

Tendo em conta estas possibilidades, uma DL que evoluiu e se constituiu, com a corrente ecológica da educação (cf. BROFENBRENNER: 2002; BRU: 2001; CHARDENET: 2004; FILL: 2001: Van LIER: 2004), enquanto ”pedagogia da sustentabilidade linguístico-comunicativa” (ANDRADE: 2003, 13) e que procura os caminhos de consolidação dessa sustentabilidade, torna-se necessário, senão premente, reconhecer o papel da formação de professores para o plurilinguismo e para a intercompreensão, admitindo, antes de mais, que esta deve formar professores para serem produtores de conhecimento situado e contextualizado, fortemente dependente do seu contexto/ambiente de actuação, sobre aqueles conteúdos, partindo da diversidade existente no território em que desenvolvem as suas práticas profissionais (cf. ANÇÃ: 2003). Assim, A. Isabel Andrade e A. Sofia Pinho consideram muito importante "que le professeur soit capable de se connaître afin de pouvoir connaître l'Autre, dans un processus dialectique de compréhension" (ANDRADE & PINHO: 2003, 176), começando esse auto-conhecimento e a *formação para a construção de saberes* pela tomada em consideração das suas representações e do seu “histórico comunicativo-

didáctico" (cf. ANDRADE: 2003, 23), uma vez que "les représentations (…) déterminent la conception et la mise en pratique du travail pédagogique" (ANDRADE & PINHO: 2003, 178; ver ainda ALVARES PEREIRA & SOARES: 2006; CARRASCO PEREA: 2003).

Ao nível de uma DL, reportando-nos às diferentes dimensões do Tríptico Didáctico (cf. ALARCÃO: 1997) e na linha da investigação de Ana Isabel Andrade e de Ana Sofia Pinho, importa esclarecer o que poderá ser o "conhecimento didáctico da intercompreensão" (ANDRADE & PINHO: 2003), bem como as representações dos docentes acerca dele, ao nível de uma Didáctica Investigativa, mas ainda saber como se poderá transpôr esse conhecimento para a realização de actividades de formação inicial e contínua, ao nível da Didáctica Curricular, que passem, nomeadamente, por um trabalho sobre as representações, e, finalmente, para as actividades de sala de aula, ao nível da Didáctica Profissional.

Assim, uma formação dos professores para a intercompreensão e para o plurilinguismo – e repare-se que não limitamos esta formação aos professores de línguas já que todo o professor se deve instituir como educador (cf. MORIN: 2004) – deve ter o fito último na integração da intercompreensão e da CP no repertório didáctico dos professores, caminho que nos parece mais directo para a instituição da intercompreensão na sala de aula e para a sua aceitação definitiva enquanto espaço plurilingue e intercultural e, daqui, na escola, microcosmos da sociedade. Se "la formation en langues, quel que soit le statut de ces langues (...), agit sur la conscience de soi" (DAHLET : 2005, 20), pensamos que a educação linguística se deve estender a todos os professores, daí a necessidade e as vantagens de prolongar a oferta linguística no currículo universitário de formação inicial destes profissionais, porque, mais do que outros, serão eles os mediadores privilegiados entre uma comunidade escolar cada vez mais heterogénea, linguística e culturalmente, e o conhecimento que aí é suposto ser adquirido.

No mesmo sentido, uma formação dos professores para a intercompreensão e para o desenvolvimento da CP, não como competências ou estratégias tecnicistas e impregnadas só de formalismos linguísticos, mas entendidas numa perspectiva universalista de partilha do território linguístico, das liberdades e das responsabilidades discursivas - no que aproximamos da sugestão de C. Ferrão-Tavares quando se refere à necessidade de passagem, na formação de professores, de uma visão local a uma visão global construída sobre a identificação e reconhecimento de valores comuns (1999b) e orientada *na* e *para a* acção - deverá, antes de mais, preparar os professores para descobrir o Outro através do aprofundamento do conhecimento de si (cf. GONÇALVES: em curso), cimentado em valores como a intercompreensão, a interculturalidade e o plurilinguismo. Neste sentido, a proposta de uma "intercultura pedagógica europeia, isto é, um espaço comum de formação" (FERRÃO-TAVARES: 1999b, 191) continua a fazer todo o sentido, agora agudizada pelas perspectivas de confluência dos sistemas educativos levantadas pelo processo de Bolonha.

Ao nível da formação inicial de professores de línguas, e focalizando agora nas disciplinas de formação de base (línguas e literaturas, culturas, linguística, ...), porque nem só de Didáctica vive a formação destes profissionais, conviria analisar as representações que circulam nos currículos e programas que constituem o percurso de formação, ao nível daquelas disciplinas, de forma a compreender como o percurso académico age sobre as representações dos sujeitos, e dos professores de línguas, em particular. Além disso, seria

profícua uma análise do discurso, dos conteúdos, das actividades e das metodologias privilegiados pelos docentes que têm a cargo a formação de professores de línguas, já que estes se constituem como referentes e modelos de práticas, que tendem a ser imitados e reproduzidos e, com eles, as suas concepções e acções[168]. Assim, abrir-se-ia caminho para uma análise da coerência das representações que advêm do percurso formativo dos professores e as concepções e práticas que evidenciam.

Proporíamos, no seguimento da sugestão anterior, que os currículos linguísticos e culturais dos futuros professores de línguas se pautassem, desde o início, por uma abordagem plurilingue e intercultural, que fica muitas vezes tratada apenas dentro dos limites que uma língua circunscreve (a diversidade nos espaços francófonos, lusófonos ou anglófonos, por exemplo). Além disso, seria extremamente positivo, à luz deste princípio, incluir práticas avaliativas que tivessem em conta as diferentes dimensões da CP e da CCI dos estudantes, para que estes não se sentissem prisioneiros da ideia de que precisam de se tornar sujeitos nativos de uma língua de que nunca o serão e os preparassem para participar nos EIP que serão chamados a gerir em sala de aula.

Neste sentido, postulamos que o plurilinguismo, a intercompreensão e o interculturalismo enquanto valores não se deveriam circunscrever às disciplinas que compõem a formação em Didáctica, mas constituir-se como valores inerentes a todo o percurso formativo, numa lógica de coerência e de sistematicidade curricular.

Ao nível da formação contínua, complementar àquela, se pode parecer paradoxal "proposer des formes de sensibilisation aux enjeux du plurilinguisme à des enseignants de langues, puisque ces enseignants sont particulièrement disponibles à la réflexion didactique, à laquelle ils contribuent de manière décisive" (BEACCO & BYRAN: 2003, 79), a verdade é que alguns estudos demonstram que, depois do percurso formativo, os professores continuam a ter representações pouco diversificadas do valor das línguas, dos seus estatutos e funções, situando-as apenas ao nível da utilidade e do pragmatismo (cf. ALVARES PEREIRA & SOARES: 2004; PEDRO, SIMÕES & MELO: 2006), pelo que a relevância da construção de percursos de formação de professores (e aqui com destaque para os de línguas) para o plurilinguismo e a intercompreensão se revestem de toda a actualidade. Assim, já que, em estudos de A. Schmidt, os professores são o público de uma comunidade escolar (entre pais, aprendentes e auxiliares educativos) que representações mais negativas demonstra em relação a objectos linguísticos (cf. SCHMIDT: 2004 e em curso), sendo que essas representações não podem deixar de se tornar visíveis na sala de aula, através do que M. Bru chama “efeito professor” (2001, 72 e seguintes), torna-se premente um trabalho de desocultação dessas representações ao nível da formação contínua, que tornem o professor consciente do seu uso e da sua existência. Além disso, como afirmámos noutra ocasião, em

[168] A nossa intuição, de experiência feita, diz-nos que uma concepção espartilhada do currículo de formação de professores (em lógica disciplinar, às vezes pouco integrada) e práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação que continuam a favorecer o ideal de locutor nativo (ao nível das línguas que constituem o currículo), contribuirão para acentuar, desde o início do percurso académico dos futuros professores, representações das línguas como objectos de aquisição e como objectos utilitários.

relação ao papel das representações das línguas em contexto escolar e ao papel que os professores desempenham na disseminação e construção dessas representações:

"pareceríamos ingénuos se não evocássemos as relações de poder que se jogam dentro das escolas entre professores de diferentes LE, que, sendo sinal também das imagens que circulam acerca dos objectivos das aprendizagens linguísticas, são pouco favorecedoras do desenvolvimento de uma competência que se quer plurilingue, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de uma dimensão afectiva em relação à diversidade linguística e cultural. E, neste sentido, parece-nos claro que a própria escola e os seus agentes são instrumentos ao serviço da criação de "fobias" e "filias" linguísticas…" (MELO, ARAÚJO e SÁ & PINTO: 2005, 42).

Finalmente, uma formação dos professores para o plurilinguismo e para a intercompreensão ou, se quisermos, para criar e participar nos EIP que ocorrem em sala de aula e neles envolver os seus alunos, não deverá procurar apontar soluções, mas antes "solicitar os professores para as encontrarem, através da compreensão do que acontece realmente em aula de línguas" (ANDRADE: 2003, 18), contextos únicos e situados, porque únicos são os seus actores e situados geográfica, temporal e socialmente os acontecimentos, e, logo, contextos de actuação educativa imprevisíveis, incertos, fugidios, feitos de acções, mas também de concepções (cf. RODRIGUES: 2001) e de emoções. Neste sentido, tratar-se-á de uma formação para a auto-formação e para a formação ao longo da vida, com foco já não na aquisição de conteúdos, mas no desenvolvimento da qualidade educativa e da identidade profissional (cf. ANDRADE: 2003; PINHO: em curso; PINHO & ANDRADE: 2003), assumindo-se o professor como educador e, ao nível dos professores de línguas, como educadores linguísticos. Trata-se, por último, de uma formação para (ensinar a) dar sentido ao mundo circundante, começando pelo reconhecimento da sala de aula como acontecimento (cf. GERALDI: 2004b), uma formação "capaz de dotar os professores de uma lógica educativa, em detrimento de uma lógica escolar" (GADOTTI: 2000, 93, cit. em ANDRADE: 2003, 23), em que as áreas disciplinares e as línguas não mais se digladiem (metáfora adoptada de ARAÚJO e SÁ: 2004), mas dialoguem na procura de espaços de transversalidade e de complementaridade (como advogámos na descrição de uma Didáctica do Plurilinguismo, no primeiro capítulo).

Qual o papel da DL nesta formação para o Plurilinguismo e para a Intercompreensão? As palavras de P. Chardenet são para nós elucidativas, (com)prometedoras e programáticas:

"Le pluri- comme but, le multi- comme moyen, on aurait tout intérêt à faire de la DDL une discipline d'intégration des langues, une écodidactique capable autant de dire ce qui se passe quand on enseigne/apprend une langue que quand on passe d'une langue à une autre (ce qui est de toute façon toujours le cas en LE), quand on choisit ou lorsqu'on refuse une langue. Reliée à ses finalités, la DDL doit également s'interroger sur son rôle actuel monolinguistique dans le contexte écolinguistique de l'ensemble des langues du monde" (2004, 54).

3. Síntese

Perspectivar as nossas sugestões e reflexões em termos de práticas escolares e investigativas coloca-nos numa posição de estranhamento. Mas é desse estranhamento que será, eventualmente, possível levantar novas questões e pensar soluções inovadoras e sérias que possam ser tidas em conta na realidade da educação. De facto, inovar com pensamentos velhos parece-nos, à partida, uma batalha perdida, a não ser que se saiba repensar o conhecimento alcançado. Assim, o questionamento, o estranhamento, o desconhecimento devem ser assumidos como partes integrantes do conhecimento construído, frágil e temporário:

"Torne-se a situação educativa 'antropologicamente' estranha. Mergulhe-se nessa realidade para a apreender de dentro para fora, partilhando os significados dos seus actores, sem a fatiar por áreas de conhecimento, respeitando a sua complexidade, globalidade e não temendo a sua opacidade" (RODRIGUES: 2001, 63)

Ao nível mais particular de uma educação linguística, de uma educação para o plurilinguismo-interculturalismo, tendo em conta o que apontámos e as sugestões que avançámos, acreditamos, com Beacco, que "la mise en oeuvre d'une éducation plurilingue (...) ne passe pas par des mesures révolutionnaires, mais par l'aménagement des enseignements existants" (2004, 49), isto é, pelo repensar do que já existe. Ora, como também deixámos transparecer, "modifier les curriculums existants pour arriver à des formes d'éducation linguistique intégrant les enseignements de langues et diversifiant les langues sur toute la durée des apprentissages, suppose fondamentalement d'agir sur les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs, au nom d'une valeur déjà reconnue, celle de la relation entre la connaissance et de la reconnaissance des langues et la citoyenneté démocratique" (idem, 49-50). Daí as nossas sugestões terem passado, em grande parte, pelo estudo das imagens dos sujeitos em diversos níveis de acção e em diversos contextos.

Torna-se necessário, para terminar este capítulo final, situar o trabalho realizado em relação às tensões que percorrem actualmente a Didáctica, isto porque se trata de um campo disciplinar caracterizado por "um quadro radicalmente marcado pela diversidade" (CASTRO & AMOR: 2003, 359). Deste modo, aproveitaremos a identificação dessas tensões, feita por R. Vieira de Castro e E. Amor (idem), no balanço do I Encontro Nacional da SPDLL[169]:

- *entre a especialização e o ecletismo de perspectivas* – tendo-nos debruçado sobre um tema restrito (imagens das línguas) e tendo-o profundamente estudado num contexto particular (os chats plurilingues romanófonos), a nossa investigação evidencia uma

[169] Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas (Coimbra, 2002).

especialização ao nível do objecto de estudo, tornada possível através da confluência de perspectivas que fomos evocando, à luz do nosso entendimento do que será o paradigma científico mais adequado ao nosso estudo, evocadora de uma perspectiva marcadamente eclética, que estabelece diálogos vários e cria ramificações interpretativas;

- *entre o reforço de fronteiras entre os vários campos da DL e a criação de espaços de interacção* – postular uma educação plurilingue e intercultural e um novo discurso para a educação em línguas não seria possível através do reforço de fronteiras, mantendo uma ideologia "uni"/"mono" (disciplinar, linguística, cultural, ...), mas apenas pelo estabelecimento de espaços de diálogo e de aberturas, antes de mais entre as Didácticas das diversas LE e a Didáctica da LM e entre os contextos de educação formal e informal;
- *entre a valorização da descrição/explicação de contextos e práticas e a orientação para a concepção/validação de modos de intervenção alternativos* – o nosso princípio de investigação poderia resumir-se à fórmula "descrever e explicar para intervir", pelo que, se num primeiro momento, privilegiámos o discurso explicativo e descritivo, num último momento (este capítulo) assumimos a vertente interventiva da Didáctica, propondo e orientando caminhos de acção, que, na nossa opinião, se constituem como objectivo final da investigação nesta área disciplinar;
- *entre a aplicação de modos de acção e o estabelecimento de bases para novas modelizações* – neste caso, pensamos situar-nos, inequivocamente, no segundo termo desta tensão, desde logo pela forma como não foram aplicados modos de acção previamente concebidos; pretendemos, no entanto, com base na observação aturada, na descrição-interpretação detalhada e interpretativa, avançar novas conceptualizações acerca da interacção verbal e do papel que as representações desempenham e contribuir para um entendimento multidimensional e complexo do(s) nosso(s) objecto(s) de estudo;
- *entre a construção de uma voz especializada na DL e o estabelecimento de relações de vinculação a outros campos académicos (estudos linguísticos, literários, educativos, ...)* – este trabalho assumiu-se, desde o início, como um trabalho em DL, mas também desde cedo reconheceu como úteis os saberes e os conceitos de outras áreas disciplinares; neste sentido, pensamos ser possível conjugar os dois pólos desta tensão, já que a especialização não tem de ser feita de costas voltadas para outros campos académicos. Na verdade, todas as áreas de conhecimento só terão a ganhar se se souberem escutar, identificar e aprender com os "discursos outros", que não terão de ser, exclusivamente, os discursos *dos* outros. Foi isso que pretendemos fazer.

Finalmente, se "o que parece não suscitar dúvidas é o facto de qualquer estudo ser configurado, e ao mesmo, concorrer para configurar o território dominante em que se move" (CARDOSO: em curso, referindo-se aos estudos que compõem o *corpus* da sua meta-análise), fica a esperança e a vontade de que este estudo, as nossas conclusões, dúvidas, sugestões e reflexões possam contribuir para a configuração do terreno da Didáctica, terreno epistemológico, já que concorreu também, de forma que nunca teríamos julgado possível, para a nossa própria (re)configuração pessoal e profissional, terreno ontológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHANDO AS ESTRADAS, AS ENCRUZILHADAS E OS DESCAMINHOS

"O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca e (...)
é preciso andar muito para alcançar o que está perto."
(SARAMAGO: 1997, 69)

Depois deste percurso, resta-nos relembrar a extrema complexidade que emergiu do nosso trabalho de investigação, conceptualização e análise. Complexidade porque, conforme nos lembra E. Morin, "há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de acções, de interacções, de retroacções" (1996, 274) e há complexidade "onde se perdem as distinções e clarezas na identidade e causalidade, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenómenos, onde o sujeito-observador surpreende o seu próprio rosto no objecto da sua observação" (1987, cit. em RODRIGUES: 2001, 63). Todavia, não nos devemos esquivar a uma aproximação a essa complexidade porque "os que participam do novo paradigma devem estabelecer uma importantíssima diferenciação entre o lugar a que chegamos e o local do qual viemos em matéria de conhecimento" (PEIRCE: 1996, 181). Foi essa também a tarefa que pretendemos realizar e que, em diversos momentos deste trabalho, reclamámos e tematizámos.

O nosso campo de análise - os EIP - cruzou-se, por um lado, com diversas áreas disciplinares, como os estudos culturais e interculturais, a formação de professores, as Ciências da Linguagem, a Filosofia e a Epistemologia, a Sociologia e algumas áreas de intercepção (Psicolinguística, Sociolinguística, Etnografia da linguagem), e, por outro, com áreas temáticas bastante diversificadas como o desenvolvimento de competências de linguagem e de aprendizagem, a relação entre línguas, culturas e seus embaixadores (os falantes), a interacção verbal e a aprendizagem de línguas *nas* e *através* das TIC:

"é difícil encontrar (…) quadros teóricos puros que não estabeleçam pontes com outros quadros teóricos, construídos no âmbito de outras disciplinas" num olhar didáctico "forçosamente interdisciplinar" (cito Ana Isabel Andrade, a propósito do seu próprio estudo, 1997: 9). (ALARCÃO: 2001a)

Esta riqueza de intercepções mostrou-nos como a interacção intercultural e plurilingue em chat, enquanto domínio específico de estudo da interacção verbal, pode ser vista como área aglutinadora onde a complexidade da DL emerge e cresce, evidenciando a actualidade desta área investigativa (cf. CARDOSO: em curso).

"Où qu'on se trouve désormais, chercheur, on est confronté à la nouvelle configuration du savoir en général. Celle-ci n'est plus aujourd'hui de l'ordre de la compacité et de l'extension universelle, mais relève de l'insularité." (PORCHER: 1997, 12)

Este trabalho mostrou-nos ainda que a intercompreensão é o objectivo em si de todo o acto de comunicação interpessoal e que, para a conseguir, os sujeitos se envolvem num intenso trabalho de colaboração interaccional, num terceiro espaço enunciativo de (tentativa de) harmonização, que pode ser entendido enquanto o próprio processo de intercompreensão. Neste sentido, a análise dos nossos EIP em chat conduziu-nos a experimentar a emoção expressa por Gadamer ao observar a busca da intercompreensão entre os sujeitos em situações em que a LM não é partilhada:

"Il est vrai que la compréhension devient pénible, là où manque la langue commune. Mais la compréhension devient belle aussi, là où une langue commune est recherchée et finalement trouvée. Nous connaissons cela dans le cas extreme du dialogue balbutiant entre des hommes de langues maternelles différentes qui ne connaissent que des bribes de la langue de l'autre, mais se sentent poussés à se dire quelque chose" (GADAMER: 1995, 175).

Ainda assim, as certezas a que fomos chegando ao longo deste trabalho não são senão certezas temporárias e medrosas porque, sabemo-lo, "a certeza é feita de muitas dúvidas, uma certeza é feita de mil vezes mil dúvidas" (J. L. PEIXOTO: 2000, 91).

"Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as suas hesitações, desvios e incertezas que isso implica" (QUIVY & CAMPENHOUDT: 1998, 31).

Neste sentido, e também para relembrarmos que não nos compete aqui criar novos mundos, mas antes apresentar uma proposta pessoal de interpretação de factos deste em que (con)vivemos, relembremos uma das personagem de "O Pêndulo de Foucault" quando refere, a propósito de uma das suas tipologias interpretativas do ser humano, "espero que não tenha tomado a minha teoria pelo suprassumo das ideias. Não quero pôr ordem no universo." (ECO: 1988, 62). E para quê criar a ordem se do caos (existente ou aparente) podem emergir todas as ordens, se "out of intense complexities intense simplicities emerge" (Winston Churchill)?

Na verdade, o que dá sentido à ordem aparente das coisas, teorias incluídas, é o caos que se pretendeu ordenar, mas que continua lá, sob outras formas, à procura de outros olhares, à procura que alguém faça deles novos caminhos e descaminhos, em sucessivas aproximações que mais não fazem do que aproximar o Homem do humano. Ainda assim, gostaríamos de frisar que o que geralmente chamamos caos mais não é do que a representação linguística do Homem acerca do seu desconhecimento das coisas e diante dos fenómenos (temporariamente) incognoscíveis porque imbuídos em complexidades impenetráveis, onde se inclui a própria natureza humana. Assim, o que mais gostaríamos que este trabalho fosse, e esperamos que o seja, é uma tentativa apaixonada de contribuir para a compreensão da acção humana em chats plurilingues e interculturais, da acção do homem junto de outros, da inter-acção que estabelecem *com* os seus repertórios, *para além* dos seus

repertórios e *apesar* dos seus repertórios. Um objectivo certamente circunscrito e situado, mas a partir do qual acreditamos ser possível extrapolar acerca da forma como os sujeitos convivem noutros EIP, em que os repertórios chamados a intervir já não serão certamente os mesmos, mas onde o *ecce homo* se revela na sua complexidade original (complexidade revelada desde a origem e no carácter idiossincrático de cada pessoa).

Este *é* o caminho feito e aqui partilhado. Um caminho que não *foi* porque não o saberíamos nem poderíamos concluir. Um caminho em construção, feito de todas as obras literárias (ou não) e de todas as pessoas que fomos encontrando no percurso e que caminharam connosco, aproximando-nos do conhecimento que procurávamos e aproximando-nos ainda da nossa própria alteridade. Assim, não gostaríamos de terminar este trabalho sem referir que este percurso de investigação foi também um percurso ontológico, de descoberta e de (re)conhecimento, visto que, como reconhecemos em diversos momentos do trabalho, nesta investigação se revela tanto do objecto investigado como do sujeito que investiga (às vezes confundido e unificado nas interacção analisadas).

Neste sentido, os nossos caminhos levaram-nos num percurso de constantes retornos e re-encontros, já que "estamos sempre retornando a esses nossos 'lugares' (Lefebvre), 'entrelugares' (Bhabha), 'não-lugares' (Augé), de onde, de facto, 'nunca saímos' (Carlos Educardo Ferraço, …)" (GERALDI: 2004, 609).

Neste momento, em que os caminhos, os descaminhos e as encruzilhadas se revelaram e deixam antever outros percursos, gostaríamos de retomar as palavras que escolhemos como mote para este trabalho, porque elas nos situam no tempo passado (a investigação feita) e futuro (a investigação vindoura) e nos dão o verdadeiro valor do trabalho realizado, despojando-o de todas as pretensões, porque nada nem ninguém se constrói fora do tempo em que existe:

"Não tenhas a pretensão de ser inteiramente novo no que pensares ou disseres. Quando nasceste já tudo estava em movimento e o que te importa, para seres novo, é embalares no andamento dos que vinham detrás." (Vergílio Ferreira, *Pensar,* 1992; 226)

E o tempo da existência do investigador e do seu trabalho, se é o tempo talhado e enformado pelo passado, é também - e quase sobretudo - o tempo projectado no futuro. Assim, a temporalidade deste trabalho, como nos lembrava anteriormente V. Ferreira, situa-se na confluência da tradição e da contemporaneidade, esta como continuação inevitável daquela.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2002). “La communication interculturelle: des signes d’appartenance aux symtomes d’une relation”. In Actas do Colóquio *A Comunicação entre Culturas*, 9 e 10 de Maio de 2002. ADECI/Grupo Sietar, Portugal (CD-Rom).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). "La communication interculturelle, du cliché à l'énigme". In M. ABDALLAH-PRETCEILLE & L. PORCHER (dir), *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos (7-22).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (dir) (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.

ABRAMS, Z. (2003). "The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in german". In *The Modern Language Journal*, 87 (157-167).

ABREU, L. S. (2005). "O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente". In A. DIONISIO, A. MACHADO & M. BEZERRA (org.), *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna (87-94).

ACHARD-BAYLE, G. (1999). "Analyse de ‘Texte et Ordinateur. L'écriture réinventée?’ ". In Alsic, 2-1. Disponível em http://alsic.u-strasbg.fr (acedido em 23 de Junho de 2004).

ADAM, J. M. (2001). "Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action". In *Pratiques - Les textes des* consignes,111 – 112 (7-38).

ADAM, J. M. (1999). Linguistique textuelle – des genres de discours aux textes. Paris: Éditions Nathan.

ADAM, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris : Nathan Université (4ª edição: 2001).

AFONSO, C. & POULET, M. E. (2003). "Le forum de la plate-forme Galanet - Une situation de stratégie conversationnelle plurilingue à exploiter". In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, 28 (59-73).

ALARCÃO, I. *et al* (2004). "Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal". In *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (235-302).

ALARCÃO, I. (2001a). "Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão". In M. RANGEL (org.), *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas.* Campinas: Papirus Editora (11-55).

ALARCÃO, I. (2001b). “Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário”. In *Intercompreensão*, 9 (53-63).

ALARCÃO, I. (1994). “A didáctica curricular na formação de professores”. In A. ESTRELA & J. FERREIRA (org.), Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas – Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l’Éducation. Lisboa: AFIRSE/AIPELF (723-732).

ALARCÃO, I. (1991). “Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4 (81-85).

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica". In J. TAVARES (ed.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE (201-232).

ALBALADEJO MAYORDOMO, T. (1986). Teoria de los mundos posibles y macroestructura narrativa. Análisis de las novelas cortas de Clarín. Secretariado de Publicaciones: Universidad de Alicante.

ALBER, J.-L. & OESCH-SERRA, C. (1987). "Aspects fonctionnels des marques transcodiques et dynamique d'interaction en situation d'enquête". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (23-54).

ALCÁNTARA, J. A. (1998). *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. (3ra ed).

ALMEIDA d'EÇA, T. (2003). "The use of chat in EFL/ESL". In *Teaching English as a Second Language*, 7 (1). Disponível em www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej25/int.html (acedido em 21 de Fevereiro de 2005).

ALVARES PEREIRA, L. (2001). Para uma didáctica textual - tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português. Textos Pedagógicos. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALVARES PEREIRA, L. & SOARES, L. (2006). “Représentations du plurilinguisme et conscience linguistique : Pourquoi (ne pas) apprendre des langues dans un contexte de formation d’enseignants ?". Comunicação oral no *VIII Congresso Internacional da ALA*, integrada no painel "Représentations du plurilinguisme et conscience linguistique"/"Representations of the plurilingualism and Language Awareness". Le Mans: 10 de Julho de 2006.

ALVAREZ, D. & TOST, M. (2005). “ ‘Itinéraires romans’: une approche ludique et exploratrice de l’intercompréhension“. In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (69-74).

AMOSSY, R. & HERSCHEBERG PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan Université Ed.

ANÇÃ, Mª. H. (2003). “Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência”. In C. MELLO, A. SILVA, C. MOURA LOURENÇO, L. OLIVEIRA, Mª. H. ARAUJO e SA (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (61-69).

ANDRADE, A. I. (2003). "Reflexões sobre um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa". In C. MELLO, A. SILVA, C. MOURA LOURENÇO, L. OLIVEIRA, Mª. H. ARAUJO e SA (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (13-24).

ANDRADE, A. I. (1997). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

ANDRADE, A. I. (1993). "La langue maternelle dans la construction de l'interaction

pedagógico-didactique en classe de français langue étrangère - Fréquence et niveaux d'émergence". In *Les pratiques de classe en langue étrangére. Discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évaluations, facteurs de variation*. Actas do 3ième Colloque Internacional ACEDLE (141-162).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (org) (2005a). *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, 1.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2005b). "Observer les interactions didactiques en classe de langue. Quels apports pour la formation de futurs enseignants?". In *Le Français dans le monde*, série Recherches et Applications (170-179).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2001). "Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola". In *Inovação*, *Ano Europeu das Línguas*, 14, 1-2 (149-168).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (1998). "Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras". *Intercompreensão,* 7 (63-79).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (1995). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira*. Vol I. Aveiro: Universidade de Aveiro

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (1992). Didáctica da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa. Rio Tinto: Asa.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (1989). "Didáctica e formação em didáctica". In *Inovação*, 2 - 2 (133-143).

ANDRADE, A. I.; ARAUJO e SA, Mª. H. & *et al* (2003). "Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didácticos". In A. Neto *et al* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação (489-506).

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ; Mª. H. & MELO, S. (2005). "Intercompreensão e novas potencialidades de comunicação verbal: o projecto Galanet". Comunicação oral nas *IXÈMES JOURNÉES PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE "Nouvelles technologies et frontières des langues: de la langue maternelle au FLE*. Coimbra : 28 de Fevereiro de 2005.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ; Mª. H. & MELO, S. (2002). "Beso em português diz-se Beijo...;* - Stratégies d'intercompréhension en situation de chat plurilingue romanophone". In *Textos electrónicos e informatización didáctica*, 4º Seminário do Projecto Galanet, Madrid, 20 – 24 de Novembro de 2002.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, Mª H.; LOPEZ ALONSO, C.; MELO, S. & SÉRÉ, A. (2005). *Galanet: manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2003). "Former à l'intercompréhension. Qu'en pensent les futurs professeurs de langues?". In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, 28 (173-184).

ANDROUTSOPOULOS, J. (no prelo). "Language choice and code-switching in German-based diasporic web forums". In B. DANET & S. HERRING (ed.), *The Multilingual Internet*. Oxford: Oxford University Press.

ANDROUTSOPOULOS, J. & HINNENKAMP, V. (2001). "Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: ein explorativer Blick auf *#hellas* und *#turks"*. In M. BEIßWENGER

(ed.), *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart (367-400).

ANIS, J. (no prelo). "Communication électronique scripturale et formes langagières: chats et SMS". Université de Poitiers: RHRT. Disponível em http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/actes%202002/jacques%20anis.htm (acedido em 13 de Dezembro de 2004).

ANIS, J. (2004). "Le SMS: sémiolinguistique d'une forma spécifique de communication électronique". Comunicação oral no Colloque International *La communication électronique: approches linguistiques et anthropologiques*. Maison des Sciences de l'Homme. Paris: 5 e 6 de Fevereiro.

ANIS, J. (2001). "Approche sémiologique d'interactions écrites en temps réel sur l'Internet", in R. BOUCHARD & F. MANGENOT (ed.), *Intéractivité, interactions et multimédia*, Notions en Question, 5. Lyon : ENS Editions (147-168).

ANIS, J. (2000). "L'écrit des conversations électroniques de l'internet". In *Le Français aujourd'hui*, 129 (59-69).

ANIS, J. (1998). *Texte et Ordinateur. L'écriture réinventée?*. Bruxelles: De Boeck Université.

ARAÚJO e SÁ, M. H (2005). "A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação". In *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Brasil: Unisinos (CD-ROM).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H (2004). "Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias". In *II Encontro Nacional da SPDLL: Didácticas e Utopias*. Universidade do Algarve, Faro: 13-15 de Maio (texto da conferência, policopiado).

ARAÚJO E SÁ, Mª. H. (2002). “Percursos em didáctica – a sedução das práticas”. In *Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino), Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia: ENDIPE (CD-Rom).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (1996). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (1993). " 'Je connais tes difficultés et j’en fais mon discours', ou l’auto-régulation du discours de l’enseignant d’après la représentation des difficultés d’apprentissage". In Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (ACEDLE), *Les Pratiques de Classe en Langue Etrangère. Discours Descriptifs, Outils d’Analyse, Normes et Evolutions, Facteurs de Variation*, 3e Colloque International ACEDLE. Saint-Cloud: Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (211-246).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & MELO, S. (2006a). “ ‘Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!’: la négociation des chats plurilingues en tant que situations d’apprentissage langagière”. In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (org.), *Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 40 (164-177).

ARAÚJO E SÁ, Mª. H. & MELO, S. (2006b). “ ‘Me encanta como suena el portugués!!’: o projecto Galanet na aproximação à romanofonia”. In P. COUTO CANTERO *et al* (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. S. L: Antonio Diez Mediavilla (707-724).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & MELO, S. (no prelo, saída em Março de 2007). "On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness". In *Language Awareness*, 16: 1. Multilingual Matters (número especial sobre interacção electrónica).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & MELO, S. (2004b). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Cadernos do Lale, Série Propostas, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARAÚJO e SÁ, Mª. H.& MELO, S. (2003a). "Del caos a la creatividad: los chats entre lingüístas y didactas". In C. ALONSO & A. SERE (dir.), *Los textos electrónico: nuevos géneros discursivos*. Madrid: Biblioteca Nueva (45-61).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & MELO, S. (2003b). " 'Beso em português diz-se beijo :*': la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones ». In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, 28 (95-108).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & MELO, S. (2003c). "Romance cross-comprehension and on-line communication in the development of educational competences: a study of future teachers' perspectives". Apresentação oral na *European Conference on Educational Research (ECER)* – European Educational Research Association. Hamburgo: 20 de Setembro de 2003.

ARAUJO e SA, Mª. H. & PÁSCOA, T. (2002). "Entre línguas e culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar". In *Actas do Colóquio A Comunicação entre Culturas*. ADECI/Grupo Sietar, Portugal. Almada: 9 e 10 de Maio de 2002 (CD-Rom).

ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & PINTO, S. (submetido a publicação). "Imagens das línguas no desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo com alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro". In *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL*. Faro, 13-15 de Maio de 2004.

ARDITTY, J. (2003). "Acquisition et interaction". In R. PORQUIER & E. ROSEN (ed.), *Actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*. *LINX*, 49 (19-40).

ATIFI, H. (2004). "La variation culturelle dans les communication en ligne : analyse ethnographique des forums de discussion marocains". Comunicação oral no Colloque International *La communication électronique: approches linguistiques et anthropologiques*. Maison des Sciences de l'Homme. Paris: 5 e 6 de Fevereiro.

ATLAN, J. (2000). "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE". In *ALSIC*, 3 – 1 (109-123). Disponível em http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm (acedido em 27 de Junho de 2005).

AUCHLIN, A. (1995). « Le bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours ». In D. VERONIQUE & R. VION (ed.), *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence (224-233).

AUER, P. (1987). "Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (57-74).

AUGER, N. (1997). "Les représentations de la France dans des manuels de F.L.E. de trois pays de l'Union Européenne: Allemagne, Grande-Bretagne, Italie". In *Travaux de Didactique du FLE*, 38 (237-250).

BACH, G. (2002). "Approching and assessing the "Thrid Domain" in intercultural learning". In H. KÜPERS & M. SOUCHON (ed.), *Appropriation des langues au centre de la*

recherche. Frankfurt: Peter Lang (183-194).

BAGNO, M. (2000). *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola.

BAKER, C. (1996). Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.

BAKER, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKTHINE, M (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (2ª ed. 1992).

BAKTHINE, M (1977). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. (4ª ed. 1988).

BAKTHINE, M (1963). *Problemas da poética de Dostoievski*. RJ: Forense Universitária (1ª ed. 2002).

BANGE, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". In *AILE*, 1 (53-85).

BANGE, P. (1991). "Sequences acquisitionnelles en communication exolingue". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (61-66).

BARCIA, (2004). Citado em http://www.elcastellano.org/noticias/archivo/141104c.htm (acedido em 13 de Dezembro de 2004).

BARTOLOMÉ, A. (2005). "Sociedad de la información y cambio educativo". In P. D. CÂNDIDO & V. de FREITAS (org.), *Challenges 2005*. Centro de Competência Nónio Sec. XXI. Braga: Universidade do Minho (CD-Rom).

BARTRAM, B. (2004). "Learning German: an investigation of pupil attitudes". In *Deutsch: Lehren und Lernen*, 29 (21-24).

BASTARDAS i BOADA, A. (2002). "Word Language Policy in the Era of Globalization: Diversity and Intercommunication from the Perspective of 'Complexity'". In *Revista de Sociolingüística*, *Teoria i metodologia*. Disponível em http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm02estiu/metodologia/a_bastardas.pdf (acedido em 12 de Junho de 2005).

BAYES, H. (2004). "Temporalité en Internet Relay Chat: le rythme du discours électronique". Comunicação oral no Colloque International *La communication électronique: approches linguistiques et anthropologiques*. Maison des Sciences de l'Homme. Paris: 5 e 6 de Fevereiro.

BEACCO, J.-C. (2004). “L’Europe des langues aujourd’hui: de technique en politique”. In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (42-50).

BEACCO, J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques educatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version Intégrale. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

BÉAL, C. (2000). "Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ?". In V. TRAVERSO (dir), *Perspectives Interculturelles sur l'interaction*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon (13-32).

BEAUCHAMP, R. (s/d). "Peirce, Thirdness and Pedagogy: Reforming the Paideia". In *American Philosophy*. Disponível em http://www.bu.edu/wcp/Papers/Amer/AmerBeau.htm (acedido em 5 de Setembro de 2005).

BECHAR-ISRAELI, H. (s/d). "FROM <Bonehead> TO <cLoNehEAd>: NICKNAMES, PLAY, AND IDENTITY ON INTERNET RELAY CHAT". In *Journal of computer-mediated communication: Play and Performance in CMC* (1, 2). Disponível em http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue2/bechar.html (acedido em 02/02/2003).

BELZ, J. (2005). "Intercultural questioning, discovery and tension in Internet-mediated language learning partnerships". In *Language and Intercultural Communication*, 5-1 (3-39).

BELZ, J. (2003). "Linguistic perspectivas on the development of intercultural competente in telecollaboration". In *Language Learning & Technology*, 7-2 (68-99).

BENTO, M. T. (2000). Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores 'native speakers' em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

BERTHOUD, A.-C. (2003). "Les défis de la communication scientifique dans une société multilingue et multiculturelle". In *Colóquio "Langues et Images de la Science",* do Conseil des Académies Scientifiques Suisses", 28 de Fevereiro: Thoune.

BERTHOUD, A.-C. (2001). "Traces discursives de la construction des représentations". In D. MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier (149-164).

BERTHOUD, A.-C. & PY, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang.

BESSE, H. (1992). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris: Didier.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.

BHABHA, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

BIALYSTOK, E. (1990a). Communication, strategies: a psychological analysis of second-language use. Oxford: Blackwell.

BIALYSTOK, E. (1990b). "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". In *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications (50-58).

BIERWIACZONEK, B. (2004). "I metonymize, therefore I stereotype". In A. BARKER (ed.), *Poder e Persistência dos Estereótipos*. Aveiro: Universidade de Aveiro (33-49).

BILLIEZ, J. (2005). "Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école". In L. F. PRUDENT, F. TUPIN & S. WHARTON (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang (323-339).

BILLIEZ, J. (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène. CDL-LIDILEM. Université Stendhal-Grenoble III.

BILLIEZ, J. (1996). "Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées". In L. DABÈNE & C. DEGACHE (coord.), *Études de Línguistique Appliquée*, 104, Paris, Didier

Érudition, (401-410).

BILLIEZ, J. & MILLET, A, (2001). "Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques". In D. MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier (31-50).

BLAKE, R. (2000). "Computer mediated communication: a window on L2 spanish interlanguage". In *Language Learning & Technology*, 4 - 1. (120-136).

BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (org.) (1997). L'intercomprehension: le cas des langues romanes. Le Français dans le monde, Recherches et Applications, número especial.

BOGAARDS, P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Hatier.

BOND, K. (2002). "Perceptions of Anonymity in a Language Learning Text Chat Room". In *CALL - EJ Online*, 3 - 2. Disponível em http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/6-2/KBond.htm (acedido em 05/11/2003).

BONO, M. (no prelo). "Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (ed.), *Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue*. Berne : Peter Lang.

BONO, M. (2005). "Pratiques et représentations plurilingues dans l'apprentissage de l'espagnol L3+n chez des élèves ingénieurs". Comunicação oral na *4th International Conference Third Language Acquisition and Multilingualism*. Fribourg: 6-8 de Setembro.

BORG, S. (2004). "Présentation Générale". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (15-17).

BORGES, M. C. (2002). Concepções alternativas dos alunos sobre campo magnético terrestre: implicações na aprendizagem da teoria tectónica de placas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BOUCHARD, R. (1988). "La conversation-palimpseste". In J. COSNIER *et al.* (ed.), *Echanges sur la conversation*. Paris: Editions du CNRS (105-121).

BOURDIEU, P. (1991). *Language & Symbolic Power*. Cornwall: Polity Press.

BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel (tradução).

BOURDIEU, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement de gout*. Paris: Les Editions de Minuit.

BOURHIS, R. (1982). "Language policies and language attitudes: le monde de la francophonie". In E. RYAN & H. GILES (ed.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold (34-62).

BOUTET, J. (1994). *Construire le sens*. Paris: Peter Lang.

BOYER, H. (éd.) (1997). Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?. Paris: L'Harmattan.

BOYER, H. (1991). Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société. Paris: Dunod.

BOYZON-FRADET, D. (1997). "Questions autour de l'utilisation des représentations dans le cadre scolaire". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif – Didier (129-135).

BRASSAC, C. (1997). "Processus cognitifs en situation d'interaction. De la communication à la communiaction". In Le mouvement: des boucles sensori-motrices aux représentations cognitives et langagières, Actes de la Sixième École d'été de l'Association pour la recherche cognitive, Juillet 1997. Disponível em http://www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/BRASSAC.pdf (acedido em 21 de Agosto de 2004).

BREMER, K.; ROBERTS, C.; VASSEUR, M.-T.; SIMONOT, M. & BROEDER, P. (1996). *Achieving understanding - Discourse in intercultural encounters*. London & New York: Longman.

BRONFENBRENNER, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED (trad.).

BRONCKART, J.-P. (1996a). "Genres de textes, types de discours et opérations psycho-linguistiques". In *Enjeux*, 37-38 (5-30).

BRONCKART, (1996b). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé S.A.

BRONCKART, J.-P. (1994). "Action, language et discours. Les fondements d'une psychologie du langage". In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59 (7-63).

BROWN, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRU, M. (2001). "Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar". In A. ESTRELA & J. FERREIRA (org.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa (71-93).

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

BYRAM, M. (2000) (ed). Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge.

BYRAM, M (1999). "European language teaching and european citizenship: a special case?". Comunicação oral na *Lend Conference*. Università della Calabria, Setembro de 1999 (documento policopiado).

BYRAM, M. (1997a). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1997b). "Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif – Didier (67-75).

BYRAM, B. (1995). "Acquiring Intercultural Competence - A review of learning theories". In L. SERCU (ed.), *Intercultural Competence - A new challenge for language teachers and trainers*

in Europe. *Vol I, The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press (51-69).

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (s/d). "Developing the intercultural dimension in language teaching - A practical introduction for teachers". Disponível em http://noyeslodge.cornell.edu/director/intercultural.pdf (acedido em 12 de Janeiro de 2004)

BYRAM, M.; NICHOLS, A. & STEVENS, D. (ed.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M.; NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). "Introduction". In M. BYRAM; A. NICHOLS & D. STEVENS (ed.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters (1-8).

BYRAM, M. & ZARATE, G. (1997). "Definition, objectives and assessment of sociocultural competence". In M. BYRAM; G. ZARATE & G. NEUNER (ed.), *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Concelho da Europa (7-43).

CACHAPUZ, A. (1991). "Problemática das concepções alternativas na formação inicial de professores de física e química". In I. MARTINS *et al* (ed.), *Didáctica projecto de formação e investigação*, Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro (173-183).

CAIN, A. (1997). "Linguistique et apprentissage culturel". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Notions en Question, 2. Paris: Crédif - Didier (39-41).

CAIN, A. (1995). "Presupposes theoriques". In Comission française pour l'UNESCO (ed.), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Programme d'études en matière d'éducation des Comissions européennes pour l'UNESCO (5-8).

CAIN, A. & DE PIETRO, J. F. (1997). "Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage ?". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (300-307).

CALVET, L. J. (1999a). "Langues et développement: agir sur les représentations?". In *Estudios de Sociolingüistica*, 1 (183-190).

CALVET, L. J. (1999b). Pour une écologie des langues du monde. Paris: Plon.

CAMBRA, M. & NUSSBAUM, L. (1997). "Gestion des langues en classe de LE - le poids des représentations de l'enseignant". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (423-432).

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In *Applied Linguistics*, 1 -1 (8-24).

CANALS, M. (2000). "Com responem els missatges de correu electrònic? Noves formes de diàleg"**.** In *I Jornada sobre Comunicació Mediatitzada per Ordinador en Català (CMO-Cat*), Universitat de Barcelona, 1 de desembre del 2000. disponível em http://www.ub.es/lincat/cmo-cat/paya.htm (acedido em 12 de Abril de 2003).

CANDELIER, M. (2001). *Rapport concernant les objectifs*. Disponível em http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang1.pdf (acedido em 19 de Abril de 2005).

CANDELIER, M. (2000). L'introduction de l'Eveil aux Langues dans le curriculum. Graz, ECML.

CANDELIER, M. (1997). "Catégoriser les représentations". In G. ZARATE (coord.), *Les*

Représentations en Didactique des Langues et Cultures. Notions en Question, 2. Paris: Crédif – Didier (43-65).

CANDELIER, M. (1995). "Les langues vivantes étrangères: spécificités et conséquences curriculaires". In *Études de Linguistique Appliquée*, 98 (56-67).

CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE (1993). Entre le choix et l'abandon. Les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier.

CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (2003). "A recente investigação em didáctica das línguas estrangeiras em Portugal - sinais de mutação paradigmática". In A. NETO *et al* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios.* Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação (507-513).

CANHA, M. B. (2001). *Investigação didáctica e prática docente*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CANVAT, K. (1996). "Types de genres et genres textuels. Problématique et enjeux". In *Enjeux*, 37-38 (5-30).

CAPUCHO, F. (2006). "A noção de intercompreensão: para uma Europe multilingue e multicultural". In R. BIZARRO & F. BRAGA (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora (257-261).

CARABAJAL, K.; LaPOINTE, D. & GUNAWARDENA, C. (2003). "Group Development in Online Learning Communities". In M. G. MOORE & W. G. ANDERSON (ed.), *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers (217-234).

CARDOSO, T. (em curso). Interacção Verbal em Didáctica de Línguas: Meta-análise dos estudo realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores (título provisório). Projecto de doutoramento em curso na Universidade de Aveiro.

CARDOSO, T. (2005). "Interacção verbal em aula de línguas: vinte anos de investigação em Portugal". In *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Brasil: Unisinos (CD-ROM).

CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (no prelo). "Interacção verbal em aula de línguas: dialécticas em torno dos elementos teóricos, praxeológicos e utópicos de um tríptico didáctico". In *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL*. Faro: Universidade do Algarve.

CARNEIRO, R. (2001). "Nota introdutória". In A. DIAS de CARVALHO; A. DIAS de FIGUEIREDO & E. MORIN *et al* (aut.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (11-15).

CARPI, E. (2002). "Internet: voz pública, voz privada". In Coloquio Programa Galanet. *Textos electrónicos e informatización didáctica*, Madrid, 20 de Novembro de 2002.

CARRANZA, M. (1982). "Attitudinal research on Hispanic language varieties". In E. RYAN & H. GILES (ed.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold (63-83).

CARRASCO PEREA, E. (2003). "Les futurs professeurs du primaire et l'intercompréension en langues romanes. Quelle insertion curriculaire? Étude exploratoire et prospective". In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, 28 (185-200).

CARRASCO PEREA, E. (2002). "L'intercompréhension dans le domaine roman: la portée

opératoire de la langue intermédiaire parente". In J. MÜLLER-LANCÉ & C, RIEHL (ed.), *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittung*. Aachen: Shaker Verlag (79-86).

CASTAGNE, E. (2002). "Comment accéder à l'intercompréhension européenne: quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4". In J. MÜLLER-LANCÉ & C, RIEHL (ed.), *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittung*. Aachen: Shaker Verlag (99-107).

CASTELLOTTI, V. (2002). "Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles racontent? Des histories de rencontre". In *Babylonia*, 2 (50-54).

CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001a). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.

CASTELLOTTI, V. (2001b). "Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues". In V. CASTELLOTTI (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang (9-38).

CASTELLOTTI, V. (2001c). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.

CASTELLOTTI, V. (2000). "Vers une didactique du plurilinguisme". In M. MARQUILLÓ LARRUY (org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconce, langue étrangère)*. Les Cahiers FORRELL, 15 (167-172).

CASTELLOTTI, V. (1997a). "L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (225-230).

CASTELLOTTI, V. (1997b). "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (401-410).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference Study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Disponível em http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/CastellottiMooreEN.pdf (acedido em 11 de Março de 2004).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (coord.) (1997a). Alternance des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée, 108.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (1997b). "Alterner pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (389-392).

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). "Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage". In D. MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier (101-131).

CASTRO, R. V. & AMOR, E. (2003). "I Encontro Nacional da SPDLL". In C. MELLO; A. SILVA; C. MOURA LOURENÇO; L. OLIVEIRA & M. H. ARAUJO e SA (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (359-360).

CAUSA, M. (1997). "Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le

discours de l'enseignant - du niveau débutant au niveau avancé". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (457-465).

CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*. LAL: Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.

CAVALLI, M. (1997). "Représentations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste". In M. MATTHEY (ed.), *Contacts de langues et représentations, TRANEL*, 27 (83-97).

CAVALLI, M. *et al* (2001). “Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes“. In D. MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier (65-100).

CEBERIO, M. (2004). "Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage-acquisition plurilingue". Comunicação oral no *Congrès National des Professeurs de Français: Nouveaux défis, nouveaux outils pour le Français*. 22-24 de Setembro de 2004, Córdoba (Argentina).

CHAMBERS, A. (2001). "Intercultural communication: the role of virtual mobility". In M. KELLY; I. ELLIOTT & L. FANT (ed.), *Third Level, Thrid Space: Intercultural communication and language in european higher education*. Bern: Peter Lang (47-61).

CHAMBERS, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

CHAPELLE, C. (2001a). "Second language acquisition through virtual environments". In A. KAZERONI (ed.), *Actes des colloques usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE)*, Vol III. Campiège: Université de Technologie de Compiège (1-12).

CHAPELLE, C. (2001b). Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research. Cambridge: C.U.P.

CHARAUDEAU, P. (1997). "Contrepoint". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif – Didier (29-38).

CHARAUDEAU, P. (1984). “L’interlocution comme interaction de stratégies discursives”. In *Verbum*, Tomo II (139-158).

CHARDENET, P. (2005). "Evaluer des compétences purilingues et interlingues". In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (90-102).

CHARDENET, P. (2004). "L’interlinguisme roman: Didactique et politique linguistique". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (15-17).

CHARTIER, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP (trad.).

CHEN, G. & STAROSTA, W. (1996). "Intercultural communication competence: A synthesis". *Communication Yearbook*, 19. Newsbury Park, CA: Sage (353-383).

CHAMOT, A. (1987). "The learning strategies of ESL students". In A. WENDEN & J. RUBIN (ed.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall Internacional (71-84).

CHUN, D. M. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". In *System*, 22 – 1 (17-31).

CICUREL, F. (1984). "La construction de l'interaction didactique". In *Études de Linguistique Appliquée*, 55 (47-56).

CICUREL, F. (1991). "L'identité discursive d'un apprenant en langue". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (258-269).

CICUREL, F. (dir.) (1989). "Échanges en classe : le rituel et l'imprévu". In *Reflet*, 30 (18-27).

CLERC, M. (1999), "La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones: anlyse d'erreurs et conséquences méthodologiques". In *Les langues modernes*, 2 (48-58).

COLLETTA, J.-M. (1991a). "De l''exolingue' à l''interculturel', une réalité: l'exocommunication". Apresentação oral no *8º Colloque International Acquisition des Langues: Perspectives et Recherches*. Grenoble: 16 – 18 de Maio (documento policopiado).

COLLETTA, J.-M. (1991b). "La conversation 'exolingue': quel objet? Quelles spécificités? Quelles competences en jeu?". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (95-106).

COMBLAIN, A. & RONDAL, J. A. (2001). *Apprendre les langues – Où, quand, comment?*. Hayen: Mardaga.

Comissão Europeia (2005). *Enhancing the International Dimension of the European Research Area, Social Sciences and Humanities - Position Paper*. Disponível em http://europa.eu.int/comm/research/socialsciences/pdf/enhancing_international_dimension_era.pdf (acedido em 21 de Novembro de 2005).

Comissão Europeia (2004). *Sócrates programme. Guidelines for applicants*. Disponível em http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/downfile/guide_en.pdf (acedido em 21 de Novembro de 2005).

Conselho da Europa (1996). Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre commun de référence. Strasbourg (doc. pol.).

Conselho da Europa (1997a). Une conférence pour stimuler la pratique des langues européennes. Strasbourg (doc.pol.).

Conselho da Europa (1997b). Un passeport des langues pour aider les européens à vivre et à travailler à l'étranger. Strasbourg (doc. pol.).

COOK, V. (2001). "Using the first language in the classroom". In *The Canadian Modern Language Review*, 57-3 (402-423).

CORDER, S. P. (1992), "A role for the mother tongue". In M. GASS & L. SELINKER (ed.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: Jonh Benjamins (18-31).

CORDER, S. P. (1983). "Strategies of communication". In C. FAERCH & G. KASPER (ed.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman (15- 19).

CORTÈS, J. (2005). "Préface". In S. BORG & M. DRISSI (coord.), Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, *Synergies Italie*, 2 (7-8).

COSNIER, J. (2004). *Les émotions et les sentiments*. Texte manuscrit du cours déposé à la bibliotghèque de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Saint-Joseph. Beyrouth-Líbano.

COSNIER, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz (revisto em COSNIER: 2004).

COSTE, D. (2001a). "De plus d'une langue à d'autres encore: penser les compétences plurilingues?". In V. CASTELLOTTI (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang (191-202).

COSTE, D. (2001b). "La notion de compétence plurilingue". Actes du séminaire - *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Disponível em http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm (acedido em 28 de Abril de 2005).

COSTE, D. (2001c). "Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme". In *Intercompreensão*, 9 (9-22).

COSTE, D. (2000). "Le déclin des méthodologies: fin de siècle ou ère nouvelle?". In *Mélanges, Une didactique des langues pour demain, en hommage au Professeur Henri Holec*. CRAPEL: Université de Nancy 2 (199-212).

COSTE D. (1998). "Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire". In J. BILLIEZ (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Université Stendhal-Grenoble III: CDL-LIDILEM (259-269).

COSTE, D. (1997a). "Le théatre de da représentation". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Notions en Question, 2. Paris: Crédif - Didier (103-111).

COSTE, D. (1997b). "Alternances didactiques". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (393-400).

COSTE, D. (1995). "Curriculum et pluralité". In *Études de Linguistique Appliquée*, 98 (68-84).

COSTE, D. (1994). "La mémoire courte. La didactique à distance de vingt ans". In D. COSTE (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Les Éditions Didier (5-12).

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. (1991). "Motivation: reopening the research agenda". In *Language Learning*, 41 - 4 (469-512).

CRUZ, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CRUZ, M. & MELO, S. (2005). "Contributos da Competência de Comunicação Intercultural para a "mobilidade on-line " - potencialidades da comunicação plurilingue em chat". In *Saber Educar*, 9 (99-114).

CRUZ, M. & MELO, S. (2004). "Being an Intercultural Cibercommunicator: the role of dialogic imaginary about languages and cultures in the development of on line mobility". Comunicação oral na *IALIC Fifth Annual Conference Politics, Plurilingualism, Linguistic identity*. Dublin City University: 11-14 de Novembro.

CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUQ, J. P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Asdifle, CLE International.

CUQ, J. P. (2000). "Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues". In *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications, Une Didactique des langues pour demain* (42-55).

CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé internacional.

DABÈNE, L. (2003). “De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche”. In C. DEGACHE (dir.), Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. LIDIL, 28 (23-29).

DABÈNE, L. (2002). "Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension". In *Babylonia*, 2 (14-16).

DABÈNE, L. (2000). "Pour une didactique plurielle: qulques éléments de réfléxion". In *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité.* Actas do 6iéme Colloque International de ACEDLE (9-13).

DABÈNE, L. (1997), “L’image des langues et leur apprentissage”. In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur : Neuchâtel (19-23).

DABÈNE, L. (1996). “Pour une contrastivité “revisitée”. In *Études de Linguistique Appliquée*, 104 (395/396).

DABÈNE, L. (1994a). “Rôle de la langue maternelle dans l’activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine”. In C. L. ALONSO & A. OLMOS (org.), *Langage, Théories et applications en F.L.E., Texte et Compréhension*. Association A.D.E.F.. Madrid: Revue ICI et LÀ (177-184).

DABÈNE, L. (ed.) (1994b). *Rapport du programme européen GALATEA. Actes des IV journées d'étdes de Naples.* Naples: Université de Naples (documento policopiado).

DABÈNE, L. (1994c). *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. Paris: Hachette, Collection Références.

DABÈNE, L. (1987). "Caractère spécifiques du bilinguisme et représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration en France". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (77-95).

DABÈNE, L. & DÉGACHE, C. (coord.) (1996). *Comprendre les langues voisines*. *Études de Línguistique Appliquée*, 104, Paris, Didier Érudition.

DAGENAIS, D. & MOORE, D. (2004). "Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada". In J.-C. BEACCO (org.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages*, 154 (34-46).

DAHLET, P. (2004). "L’identité à l’épreuve du multiple". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (59-68).

DAHLET, P. (2005). "Se former en langues, un projet d’être". In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (16-34).

DARHOWER, M. (2000). Synchronous computer-mediated communication in the intermediate foreign language class: a sociocultural case study. Tese de doutoramento: University of

Pittsburg (documento policopiado).

DAUBNEY, M. (2004). Ansiedade lingüística em situação de comunicação oral na sala de aula: um estudo de caso com futuros professores de língua inglesa. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DE SALINS, G.-D. (1999). "Une contribution à l'ethnographie de la communication de type interculturel: relations entre des Français et des américains à Paris". In M. ABDALLAH-PRETCEILLE & L. PORCHER (dir.), *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos (23-47).

DEGACHE, C. (2005). “Comprendre la langue de l’autre et se faire comprendre ou la recherche d’une alternative communicative: le projet Galanet”. In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (50-60).

DEGACHE, C. (2003) (dir). Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. LIDIL, 28, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG: Grenoble.

DEGACHE, C. (2002). "Actitudes y representaciones de un público de estudiantes acerca del interés de enseñar/aprender la "comprensión cruzada". In *Textos electrónicos e informatización didáctica*, 4º Seminário do Projecto Galanet, Madrid, 20 – 24 de Novembro de 2002.

DEGACHE, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Tese de doutoramento. Grenoble: Universidade Stendhal Grenoble III.

DEGACHE, C. & MASPERI, M. (1998). "La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes". In J. BILLIEZ (org.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM. Université Stendhal-Grenoble III (361-375).

DEGACHE, C. & MASPERI, M. (1995). "Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes. Galatea". In *LIDIL*, 11 (141-159).

DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (org.) (2006), Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications, 40.

DEJOND, A. (2002). *La cyberl@ngue française*. Tournai: La Renaissance du livre.

DELORS, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa (trad.).

De MAURO, T. (2004). "Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (19-25).

DE PIETRO, J.-F. (2005). "Normes, identité et apprentissage en situation de contact". In L. F. PRUDENT, F. TUPIN & S. WHARTON (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang (293-322).

DE PIETRO, J.-F. (1995). "Synthèse des résultats". In Comission française pour l'UNESCO (ed.), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Programme d'études en matière d'éducation des Comissions européennes pour l'UNESCO (309-321).

DE PIETRO, J.-F. & MULLER, N. (1997), "La construction de l'image de l'autre dans

l'interaction. Des Coulisses de l'implicite à la mise en scène". In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65 (25-46).

DEPREZ, C. (2000). "Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère". In *Estudios de Sociolingüística*, 1 - 1 (59-74). Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/documents/cdeprez.pdf (acedido em 12 de Janeiro de 2005).

DEPREZ, C. (1997). "L'apprenant et ses langues: représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif - Didier (77-101).

DERANSART, A. (2006). *Adultes et intercompréhension : quelles représentations ?*. Mémoire de master 2, Sciences du langage, Didactique des Langues, Université Stendhal Grenoble3. Disponível em www.galanet.be (acedido em 13 de Abril de 2006).

DERRIDA, J. (1998). *Monilingualism of the Other; or The prosthesis of origins*. Stanford University Press: Stanford, California (trad.).

DERRIDA, J. (1968). "La Différance". Comunicação oral na Société française de philosophie, le 17 janvier 1968. In *Bulletin de la société française de philosophie (julho-setembro)* e *Théorie d'ensemble*. Paris: Éditions du Seuil. Disponível em http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/frances/differance.htm (acedido em 15 de Agosto de 2005).

DESOUTTER, C. (2005). “Quelle est la place aujourd’hui des études contrastives en didactique des langues étrangères?“. In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (117-126).

DIAS, P. (2004). "Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades on-line". In *E-learning para E-formadores.* Minho: TecMinho (19-31).

DIAS de FIGUEIREDO, A (2001). "Novos *media* e nova aprendizagem". In A. DIAS de CARVALHO; A. DIAS de FIGUEIREDO & E. MORIN *et al* (aut.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (71-81).

DOISE, W. (1989). "Attitudes et représentations sociales". In D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF (240-257).

DOLZ, J. (2005). "Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences d'enseignement plurilingue en langues romanes". In L. F. PRUDENT, F. TUPIN & S. WHARTON (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang (341-357).

DÖRNYEI, Z. (2003a). "Introduction". In *Language Learning*, 53: suplemento 1 (1-3).

DÖRNYEI, Z. (2003b). "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications". In *Language Learning*, 53: suplemento 1 (3-31).

DÖRNYEI, Z. (2001). "New themes and approaches in second language motivation research". In *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 (43-59).

DÖRNYEI, Z. (2000). "Motivation". In M. BYRAM (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge (425-432).

DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. (2002). "Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey". In *Applied Linguistics*, 23-4 (421-461).

DÖRNYEI, Z. & KORMOS, J. (2000). "The role of individual and social variables in oral task performance". In *Language Teaching Research*, 4 - 3 (275-300).

DRAELANTS, H. (2001). "Le "chat": un vecteur de lien social?". In *Esprit critique*, 3 – 10. Disponível em www.espritcritique.org (acedido em 9 de Novembro de 2003).

DUCROT, O. (1972). Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique. Paris: Hermann.

EDWARDS, J. (1982). "Language attitudes and their implications among English speakers". In E. RYAN & H. GILES (ed.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold (20-33).

ELLIS, R. (2002). *Second language acquisition*. Oxford: University Press.

ELLIS, R. (2001). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ÉLOY, J.-M. (2004). "Langues proches: que signifie de les enseigner?". In J.-M. ROBERT (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines, Études de Linguistique Appliquée*, 136 (393-402.

FAERCH, C. & KASPER, G. (ed.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983). "Plans and strategies in foreign language communication". In C. FAERCH & G. KASPER (ed.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman (20-60).

FARFELEDER, S. (s/d). "Chat: Analysis of Chat Communication". Disponível em www.sbg.ac.at/ang/projects/ps_ss00/webfiles/farfeleder.htm (acedido em 23 de Abril de 2003).

FERRÃO-TAVARES, C. (s/d). Contributo no fórum de discussão "A intercompreensão no ciberespaço". Disponível em http://www.eses.pt/ciberespaco/textos%20forum.htm (acedido em 2 de Maio de 2005).

FERRÃO-TAVARES, C. (1999a). "As línguas num contexto europeu". In R. MARQUES & M. C. ROLDÃO (org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Colecção CiDine (8). Porto: Porto Editora (25-37).

FERRÃO-TAVARES, C. (1999b). "Para a Construção de um Programa Accional de Formadores Europeus de Línguas". In *Actas do I Congresso de Supervisão.* Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-Rom) (190-196).

FILL, A. (2001). "Language and ecology: ecolinguistic perspectives for 2000 and beyond". In *AILE*, 14 (60-75).

FITZGERALD, H. (2003). How different are we? Spoken discourse in intercultural communication. Clevedon: Multilingual Matters.

FLAMENT, C. (1989). "Structure et dynamique des représentations sociales". In D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (224-239)

FORNEL, M. (2004). "Fondements conversationnels et sociolinguistiques de la communication électronique". Comunicação oral no Colloque International *La communication électronique:*

approches linguistiques et anthropologiques. Maison des Sciences de l'Homme. Paris: 5 e 6 de Fevereiro.

FRANCHI, C (1977). "Linguagem – Atividade Constitutiva". In *Almanaque*, 5 (9-27).

FREITAS, I.; GONÇALVES, A. & HORTA, M. (2003). "O IRC como uma nova situação de uso da lingua: implicações educativas". In P. DIAS & C. V. FREITAS (org.), *Challenges 2005*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI (CD-Rom).

GADAMER, H.-J. (1995). *Langage et vérité*. Paris: Gallimard.

GADAMER, H.-J. (1982). L'art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine. Paris: Aubier.

GADET, F. (1996). "Une distinction bien fragile: oral/écrit". In *TRANEL*, 25 (13-27).

GAJO, L. (2000). "Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique". In B. PY (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. TRANEL*, 32 (39-53).

GAJO, L. (1997). "Représentaions du contexte ou représentations en contexte? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue". In M. MATTHEY (ed.), *Contacts de langues et représentations, TRANEL*, 27 (9-27).

GAJO, L. (1996). "Le bilingüe romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingüe doublé d'un atout roman?". In L. DABÈNE & C. DÉGACHE (coord.), *Études de Línguistique Appliquée*, 104 (431-440).

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

GALISSON, A. (2004). "Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation (II): Au nom du fils: l'opérationalité". C. PUREN & A. KAZERONI (coord.), *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, Études de Linguistique Appliquée*, 134 (151-158).

GALISSON, R. (2004a). "Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation (I): Au nom du père: la disciplinarité". C. PUREN & A. KAZERONI (coord.), *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, Études de Linguistique Appliquée*, 134 (137-150).

GALISSON, R. (2004b). "Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (134-143).

GALISSON, R. (1997a). "Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?". In *Études de Linguistique Appliquée,* 105 (73-92).

GALISSON, R. (1997b). “Problématique de l’éducation et la communication interculturelle em milieu scolaire européen”. In *Intercompreensão*, 6 (9-33).

GALISSON, R. (1994). "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France". In *Intercompreensão*, 4 (7-30).

GALISSON, R. (1988). "Préface". In C. PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International (9-12).

GALISSON, R. (1982). "Plaidoyer pour une réhabilitation de la pédagogie en D.L.E.". In R.

GALISSON *et al* (org.), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier (13-38).

GALISSON, R. (1980). D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Paris: Clé International.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionario de Didáctica das Línguas.* Coimbra: Livraria Almedina.

GAONAC'H, D. (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive. Paris: Hachette.

GAONAC'H, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: Hatier, 1987.

GARCIA-DEBANC, C. (1989). "Le tri de textes: mode d'emploi". In *Pratiques*, 62 (3-51).

GARDNER, R. (2001). "Integrative Motivation: Past, Present and Future". Disponível em http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf (acedido em 26 de Maio de 2005).

GARDNER, R. (1982). "Language attitudes and language learning". In E. RYAN & H. GILES (ed.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold (132-147).

GARDNER, R. & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.

GARRETT, P. & JAMES, C. (2000). "Language awareness". In M. BYRAM (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and LearningI*. London and New York: Routledge (330-333).

GEE, J.; MICHAELS, S. & O'CONNER, M. (1992). "Discourse Analysis". In M. LeCOMPTE, W. MILLROY & J. PREISSLE (ed.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press (227-291).

GENTILHOME, Y. (1997). "À quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures". In *Études de Linguistique Appliquée*, 105 (33-53).

GERALDI, J. W. (2005). "Tranças do poder, danças dos letrados. A infatigável tarefa de frear a língua". Comunicação oral no *VIII Fórum de Estudos Lingüísticos, Língua Portuguesa*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: 18 de Novembro.

GERALDI, J. W. (2004a). "Pelos caminhos e descaminhos dos métodos". In *Educação & Sociedade*, 87 (601-610).

GERALDI, J. W. (2004b). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GERALDI, J. W. (2003). Seminário “Linguística aplicada ao ensino de línguas”, integrado no Mestrado em Didáctica de Línguas, de Fevereiro a Maio de 2003, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GERMAIN, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé International.

GERMAIN, C. (1983). "Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique". In *Le français dans le monde*, 177 (27-30).

GERMAIN, C. & NETTEN, J. (no prelo). "L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle". In *Revue de l'AQEFLS*. Disponível em http://www.caslt.org/pdf/Germain-Netten%20AQEFLS-04.PDF (acedido em 27 de Outubro de 2005).

GIACOBBE, J. (1990). "Le recours à la langue première: une approche cognitive". In *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications (115-121).

GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora (trad.).

GILES, H. (1982). "Preface". In E. RYAN & H. GILES (ed.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold (vii-ix).

GILLY, M. (1989). "Les représentations sociales dans le champ éducatif". In D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (383-406).

GINZBURG, C. (1989). "Sinais: Raízes de um paradigma indiciário". In *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras (143-179).

GOHARD-RADENKOVIC, A. *et al* (2003a). "La mise en place d'un projet de recherche européen". In G. ZARATE (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe (13-28).

GOHARD-RADENKOVIC, A. *et al* (2003b). "Champs et méthodologies de référence". In G. ZARATE (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe (29-61).

GOFFMAN, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Paris: Minuit.

GOMES, M. J. (2005). "Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica". In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa - SIIEO5* (CD-Rom, 311-315).

GONÇALVES, Mª L. (em curso). *O Portfolio e a construção do currículo para uma educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar português.* Projecto de Doutoramento em curso na Universidade de Aveiro.

GOSSE, N. (1997). "L'enseignement des langues: un enjeu européen que se partagent essentiellement l'Anglais et le Français". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (155-160).

GÖTTSCHE, K. (2006). "EuroCom: novos rumos para um plurilinguismo europeu". In R. BIZARRO & F. BRAGA (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora (138-144).

GÖTTSCHE, K.; SILVA, E.; KLEIN, H. & STEGMANN, T. (2003). *EuroComRom - Os sete passadores: saber ler todas as línguas românicas já!*. Aachen: Shaker Verlag (Edições EuroCom).

GOUTI, G. (2002). "Forum de discussion et modalisation des énoncés". In Coloquio Programa Galanet, *Textos electrónicos e informatización didáctica*, Madrid, 20 de Novembro de 2002.

GOUTI, G. (2003). "Intercambios en los forus de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico". In C. ALONSO & A. SÉRÉ (dir.), *Los textos electrónico: nuevos géneros discursivos.* Madrid: Biblioteca Nueva (63-75).

GRANDCOLAS, B. & VASSEUR, M.-T. (1997). Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant : réflexions interactives pour la formation. Paris: Université.

GRIGGS, P. (1991). "Acquisition dans les séquences de reformulation en communication exolingue". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (75-84).

GRIFFITHS, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. In System, 31 (367-383).

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

GROSJEAN, M. (2001). "De la parole plurielle au polylogue effectif. Les relèves inter-équipes à l'hôpital". In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 74 (57-81).

GUILHERME, M. (2002). Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics. Clevedon: Multilingual Matters.

GUIMELLI, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. (1972). "The Communicative Competence of Bilinguals: some hypothesis and suggestions for research". In *Language in society*, I, I (143-254).

HABERMAS, J. (1992). *Postmetaphysical Thinking*. Cambridge, UK: Polity Press.

HABERMAS, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Flammarion (trad.).

HADJI, C. (2001). "Da cientificidade dos discursos sobre educação". In A. ESTRELA & J. FERREIRA (org.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa (37-47).

HAMERS, J. F. (2005). "Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures". In L. F. PRUDENT, F. TUPIN & S. WHARTON (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang (271-292).

HAMERS, J. F. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelas: Pierre Mardaga, éditeur.

HAMMERSLEY, M. (2003). "Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms?". In *Discourse and Society*, 14-6 (751-781).

HAMMERSLEY, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

HEDIARD, M. (1997). "Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italophone". In *LIDIL*, 14 (145-154).

HERMANN-BRENNECKE, G. (2000). "Attitudes and language learning". In M. BYRAM (ed.), Routledge *encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge (53-58).

HERRING, S. (1999). "Interactional Coherence in CMC". Disponível em www.ascusc.org/jama/vol4/issue4/ (acedido em 19 de Maio de 2003).

HERRING, S. (2001). "Computer-Mediated Discourse". In D. TANNEN, D. SCHIFFRIN, & H. HAMILTON (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

HERRING, S.; SCHEIDT, L.; BONUS, S. & WRIGHT, E. (2005). "Weblogs as a bridging

genre". In *Information, Technology & People*, 18-2 (142-171). Disponível em http://www.blogninja.com/it&p.final.pdf (acedido em 28 de Fevereiro de 2006).

HERRING, S.; SCHEIDT, L.; BONUS, S. & WRIGHT, E. (2004). "Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs". In *Proceedings of the Hawaii International Conference on Systems Science.* Disponível em http://www.ics.uci.edu/~jpd/classes/ics234cw04/herring.pdf (acedido em 28 de Fevereiro de 2006).

HILGERT, J. G. (2000). "A construção do texto "falado" por escrito: a conversação na Internet". In D. PRETTI (org.), *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP.

HILTON, H. (2005). "Théories d'apprentissage et didactique des langues". In *Les Langues Modernes*, 3 (12-21).

HINRICHS, L. (s/d). "Creole on the Internet: new types of evidence in the study of written vernacular language use among young people" (documento policopiado enviado pelo autor através de correio electrónico).

HINRICHS, L. (2005). Jamaican creole on the internet: forms and functions of an oral language in computer-mediated communication. Tese de doutoramento. Freiboug: Albert-Ludwigs-Universität de Freiburg.

HOFFMANN, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. London: Longman.

HOLLY, W.(1995). "Secondary orality in the electronic media". In U. QUASTHOFF (ed.), *Aspects of oral communication*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

HOLMES, H. (2004). "An analysis of the language repertoires of students in higher education and their languages choices on the Internet (Ukraine, Poland, Macedonia, Italy, France, Tanzania, Oman and Indonesia". In *International Journal on Multicultural Societies*, 6 - 1 (29-52), UNESCO. Disponível em www.unesco.org/shs/ijms/vol6/issue1/art3 (acedido em 15 de Dezembro de 2004).

HOLTZER, G. (2002). "S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels". In H. KÜPERS & M. SOUCHON (ed.), *Appropriation des langues au centre de la recherche*. Frankfurt: Peter Lang (13-21).

HOLTZER, G. (2000). "Stratégie d'apprentissage: une notion en mouvement". In G. HOLTZER & WENDT (ed.*), Didactique comparée des langues et etudes terminologiques*, Actes du 2ème colloque du Réseau Doctoral Européen. Francfort: Peter Lang (83-94). Disponível em www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/holtzer.pdf (acedido em 12 de Novembro de 2004).

HOLTZER, G. (coord.) (1998). *Terminologie et didactique des langues*, BULAG, 24.

HOLTZER, G. (1998). "La notion de stratégie d'apprentissage en didactique des langues: premières occurences dans les discours en Français". In G. HOLTZER (coord.), *Terminologie et didactique des langues, BULAG*, 24 (43-68).

HOUDEBINE-GRAVAUD, A.-M. (2002). "L'imaginaire linguistique: un niveau d'analyse et un point de vue théorique". In A.-M. HOUDEBINE-GRAVAUD (dir.), *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan (9-21).

JAMET, M.-C. (2005). "L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?" . In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (61-68).

JANDT, F. (2004). An introduction to intercultural communication - Identities in a global community. California: Sage Publications, Inc (4ª edição).

JANDT, F. (1998). *Intercultural Communication*. California: Sage Publications, Inc.

JEANNERET, Y. (2000). "Jürgen Habermas: la communication, fondement du social". In J.-F. DORTIER (coord.), *Philosophies de notre temps*, Paris: Éditions Sciences Humaines (101-108).

JEANNOT, L. (2002). "Stratégies d'apprentissage dans un dispositif combinant travail en classe et auto-apprentissage". In H. KÜPERS & M. SOUCHON (ed.), *Appropriation des langues au centre de la recherche*. Frankfurt: Peter Lang (23-35).

JENSEN, A. A. (1995). "Defining intercultural competence - a discussion of its essential components and prerequisites". In L. SERCU (ed.), *Intercultural Competence - A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. *Vol I, The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press (41-52).

JEPSON, K. (2005). "Conversations - and negotiated interaction - in text and voice chat rooms". In *Language Learning & Technology*, 9 - 3 (79-98).

JODELET, D. (1989). “Les représentations sociales: un domaine en expansion”. In D. JODELET (dir), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (47-78)

JONSSON, C. (2005). *Code-switching in Chicano Theater: Power, Identity and Style in Three Plays by Cherríe Moraga*. Umea Universitet. Disponível em http://diva-portal.org (acedido em 20 de Março de 2006).

JONSSON, E. (1997). *Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet*. Lulea University of Technology. Disponívl em www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html (acedido em 15 de Fevereiro de 2001).

JORGE, I. & MIRANDA, G. (2005). "O pensamento crítico, a presença social e a presença do tutor no fórum de um curso de formação *on-line* de professores de Português do Ensino Secundário". In P. D. CÂNDIDO & V. de FREITAS (org.), Actas do *Challenges 2005*. Centro de Competência Nónio Sec. XXI. Braga: Universidade do Minho (CD-Rom).

JULIÃO, A. (2004). "1 Konstitu6on poor l'€p". In *Única*. Expresso. 27 de Novembro (22).

KAIL, M. (1990). "Le traitement des données de langage: la prise d'indices et leur utilisation". In *Le Français dans le monde*, série Recherches et Applications (70-80).

KASPER, G. & ROSE, K. R. (2002). "Pragmatic development in a second language". In *Language Learning*, 52, Supplement 1. Blackwekk Publishing.

KELLERMAN, E. (1984). "The empirical evidence for the influence of the L1 in Interlanguage". In A. DAVIS; C. CRIPER & A. HOWATT (ed.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edimburgh University Press (98-122).

KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH, M. (ed.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.

KELLY, M.; ELLIOTT, I. & FANT, L. (ed.) (2001). Third Level, Thrid Space: Intercultural communication and language in European higher education. Bern: Peter Lang.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2003). "Les genres de l'oral: types d'interactions et types d'activités". In *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière- Lyon 2, 18 de Abril de 2003. Disponível em http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journées_genre.htm (acedido em 2 de Fevereiro de 2005).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996a). *La conversation*. Paris: Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996b). “La notion de “place” interactionnelle ou Les taxèmes, qu’est-ce que c’est que ça?”. In J. COSNIER *et al.* (ed.), *Echanges sur la conversation*. Paris: Editions du CNRS (185-198).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995). "Introduction". In C. KERBRAT-ORECCHIONI & C. PLANTIN (dir.), *Le trilogue*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon (1-28).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. & PLANTIN, C. (dir.) (1995). *Le trilogue*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

KERN, R. (2006). “La communication médiatisée par ordinateur en langues“. In C. DEJEAN & F. MANGENOT (org.), *Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 40 (17-29).

KERN, R. (2000). “Computers, language and literacy”. In R. KERN, *Literacy and language teaching*. Oxford: O.U.P. (223-266).

KERVRAN, M. (2006). “Comment mettre en place les premiers jalons d’une éducation plurilingue dès le début de la scolarité?“. In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (43-49).

KIELHÖFER, B. (1987). "Le 'bon' changement de langue et le 'mauvais' mélange de langues". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (135-153).

KITADE, K. (2000). "L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC: Collaborative Interaction in Internet Chat". In *Computer Assisted Language Learning*, 13-2 (143-166). Disponível em http://taylorandfrancis.metapress.com/media/9h0b3qyqlq5vwmkged4t/contributions/3/7/bc/37bctba5y05dd1mw.pdf (acedido em 28 de Fevereiro de 2006).

KLEIN, H. G. (2004). "L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines”. In J.-M. ROBERT (coord.), *Accés aux langues proches et aux langues voisines, Études de Linguistique Appliquée*, 136 (403-418).

KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

KRAMSCH, C. (1999). "Thirdness: The Intercultural Stance". In T. VESTERGAARD (ed.), *Language, Culture and Identity*. Centre for Languages and Intercultural Studies. Aalborg: Aalborg University (41-58).

KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press (4ª edição).

KRAMSCH, C. (1997). "Imagination metaphorique et enseignement des langues". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif - Didier (77-101).

KRASHEN, S. (1984). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon, 1984.

KRASHEN, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

LADMIRAL, J.-R. & LIPIANSKY, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.

LAMBRINIDI, A. & DEPASTA, I. (2004). “Greek language and mobile text messaging (SMS)”. Disponível em www.lsa.umich.edu/UofM/Content/modgreek/document/SMS%20for%20Web2.pdf (consultado a 17 de Janeiro de 2005).

LATZKO-TOTH, G. (2000). "L'Internet Relay Chat: un cãs exemplaire de dispositif sociotechnique". Disponível em http://commposite.uqam.ca/2000.1/articles/latzko3.htl (acedido em 12 de Junho de 2000).

LE LIÈVRE, F. (2004). "Représentations des langues et de l'apprentissage chez des étudiants français". In *Marges linguistiques*. Disponível em http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0199_colloque_paris/08_le_lievre_f.pdf (acedido em 15 de Dezembro de 2004).

LEE, R. (2003). Métodos não interferentes em pesquisa social. Lisboa: Gradiva.

LÉVY, P. (2000). Cibercultura : relatório para o Conselho da Europa no quadro do projecto "Novas tecnologias : cooperação cultural e comunicação. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY, P. (1999). "O universal sem totalidade, essência da cibercultura". In *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34 (111-122). Disponível em www.humanas.unisinos.br/professores/gilson/textos/univers/htm (acedido em 31 de Janeiro de 2003).

LÉVY, P. (s/d). "Cyberespace et cyberculture". In *Revista digital d'humanitats*. Disponível em http://www.uoc.edu/web/esp/articles/digitum_pierre_levy_fr.html (acedido em 31 de Janeiro de 2003).

LHOTE, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre. Paris: Hachette.

LIMA, L. P. (2000). "Atitudes: estrutura e mudança". In J. VALA & M. B. MONTEIRO (coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (187-225).

LITTLE, D. (2000a). "Strategic competence". In M. BYRAM (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge (577-579).

LITTLE, D. (2000b). "Strategies of language learning". In M. BYRAM (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge (579-580).

LITTLE, D (1996). "Strategic competente considered in relation to strategic control of the language learning process". In H. HOLEC, D. LITTLE & R. RICHTERICH, *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Concelho da Europa (9-38).

LOBO ANTUNES, J. (2001). "Nova ciência, nova educação". In A. DIAS de CARVALHO; A. DIAS de FIGUEIREDO & E. MORIN et al (aut.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (105-115).

LÓPEZ ALONSO, C. (2003a). "El correo electrónico". In C. LÓPEZ ALONSO & A. SÉRÉ de OLMOS (dir.), *Los textos electrónico: nuevos géneros discursivos.* Madrid: Biblioteca Nueva (21-43).

LÓPEZ ALONSO, C. (2003b). "Mode d'interaction dans le courier électronique". In C. DEGACHE (dir.), Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. LIDIL, 28 (109-120).

LÓPEZ ALONSO, C. (2002). "Un nuevo género: el correo electrónico". In Coloquio Programa Galanet. *Textos electrónicos e informatización didáctica*, Madrid, 20 de Novembro de 2002.

LÓPEZ ALONSO, C. (1994), "Compréhension et texte en LE: rôle des cadres de connaissance et prototype". In C. LÓPEZ ALONSO & A. SÉRÉ de OLMOS (ed.), *Langage, Théories et applications en F.L.E., Texte et Compréhension*. Association A.D.E.F.. Madrid :

Revue ICI et LÀ (157-173).

LÓPEZ ALONSO, C & SÉRÉ de OLMOS, A. (dir.) (2003). *Los textos electrónico: nuevos géneros discursivos.* Madrid: Biblioteca Nueva

LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ de OLMOS, A. (2001). La Lectura en Lengua Extrangera – El caso de las lenguas románicas. Hamburg: Buske.

LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ de OLMOS, A. (1996). "Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langues romanes". In L. DABÈNE & C. DÉGACHE (coord.), *Études de Linguistique Appliquée*, 104 (441-450).

LORENZ, E. (1963). Citado em http://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect (acedido em 7 de Dezembro de 2004).

LORENZ, W. (2001). "Intercultural communication and ethical commitments in post-modernity". In M. KELLY; I. ELLIOTT & L. FANT (ed.), *Third Level, Thrid Space: Intercultural communication and language in european higher education*. Bern: Peter Lang (13-32).

LOUREIRO, Mª. J. (1987). *Étude des prérepresentations en electricité des éléves de l'enseignement secondaire*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Mons: Universidade de Mons.

LOURENÇO, C. M. (2003). “Comentário da Conferência de Ana Isabel Andrade: “Reflexões sobre umpercurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa”. In C. MELLO; A. SILVA; C. MOURA LOURENÇO; L. OLIVEIRA & Mª. H. ARAÚJO e SÁ (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (25-26).

LUCAS, B. (s/d). "Hybrid Revolution: differential positioning and Homi Bhabha's Third Space”. Disponível em http://www.ags.uci.edu/~clcwegsa/revolutions/Lucas.htm (acedido em 18 de Agosto de 2005).

LÜDI, G. (2005a). "Plurilinguisme précoce - représentations sociales et évidence neurolinguistique". Sessão plenária apresentada na *4e Conférence Internationale sur l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme*. Fribourg : 9 de Setembro de 2005.

LÜDI, G. (2005b). "'Parler bilingue' et discours littéraires métissés. Les marques transcodiques comme traces d’expériences interculturelles". In J. MORENCY; H. DESTREMPES ; D. MERKLE & M. PAQUET (dir.), *Des cultures en contact. Visions de l’Amérique du Nord francophone.* Québec: Editions Nota bene (173-200).

LÜDI, G. (2004). "Lectures linguistiques d'oeuvres littéraires: textes plurilingues". In R. BOLLHALDER ; O. MILLET & A. VANONCINI (ed.), *Désirs et plaisirs du livre. Hommage à Robert Kopp.* Paris: Honoré Champion (53-67).

LÜDI, G. (2001). "Le 'mélange de langes' comme moyen stylistique et/ou comme marqueur d’appartenance dans le discours littéraire“. In J. BEM & A. HUDLETT (ed.), *Ecrire aux confins des langues. Actes du colloque de Mulhouse 30, 31 janvier et 1er février 1997.* Mulhouse, Centre de Recherche sur l’Europe littéraire (13-31) (Crealiana, volume hors série I).

LÜDI, G. (1997). “Un modèle consensual de la diglossie”. In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur, Neuchâtel (88-93).

LÜDI, G. (1997). "Parler bilingue et traitements cognitifs". In *Intellectica*, 1-20 (139-156).

LÜDI, G. (1997). "Un modèle consensuel de la diglossie?. In *Diverscité Langues*. *Revue et*

forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues. Disponível em http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/entree.htm (acedido em 12 de Fevereiro de 2002).

LÜDI, G. (1995-1996). "Plurilinguisme Sociétal". (documento policopiado do script das aulas sobre bilinguismo, enviado pelo autor através de correio electrónico).

LÜDI, G. (ed.) (1987). *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer.

LÜDI, G. (1987). "Présentation. Les marques transcodiques". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (1-22).

LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

LÜDI, G. & PY, B. (ed) (1995). Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse. Lausanne: Editions L'Age d'Homme. (147-170).

MACHADO, A. R. (2004). "Para (re)pensar o ensino de géneros". In *Calidoscópio*, Revista de Linguística Aplicada, 2 – 1 (17-28).

MacINTYRE, P. D. & GARDNER, R. (1991a). "Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature". In *Language Learning*, 41 - 1 (85-117).

MacINTYRE, P. D. & GARDNER, R. (1991b). "Language anxieties: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages". In *Language Learning*, 41 - 4 (513-434).

MacNAMARA, J. (1973). "Attitudes and learning a second language". In R. W. SHUY & R. W. FASOLD (ed.), *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press (36-40).

MALHEIROS-POULET (1995). "Le role de l'intermédiaire linguistique dans les situations de contacts interculturels". In C. KERBRAT-ORECCHIONI & C. PLANTIN (dir.), *Le trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon (134-159).

MANGENOT, F. (2005). "Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ?". Disponível em http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/3/version/original (acedido em 14 de Janeiro de 2005).

MANGENOT, F. (2003). "Présentation d'Eurocall 2003 'New Literacies in Language Learning & Teaching". In *Alsic*, 6 - 2 (117-125). Disponível em http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/mangenot/alsic_n11-poi1.pdf (acedido em 15 de Março de 2004).

MARC LIPIANSKY, E. (1992). "Analyser le discours identitaire: le couple franco-allemand". In *Le Français Aujourd'hui*, 100 (71-77).

MARCOCCIA, M. (2004a). "Parler politique dans un forum de discussion". Comunicação oral no Colloque International *La communication électronique: approches linguistiques et anthropologiques*. Maison des Sciences de l'Homme. Paris: 5 e 6 de Fevereiro.

MARCOCCIA, M. (2004b). "La communication écrite médiatisée par ordinateur: faire du face à face avec de l'écrit". Comunicação oral na *Journée d'étude de l'ATALA "Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, fórum, chats, SMS, etc)"*. Disponível em http://www.up.univ-mrs.fr/~veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf (consultado em 15 de Janeiro de 2005).

MARCOCCIA, M. (2003). "La communication médiatisée par ordinateur: problèmes de genres

et de typologie". In *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière- Lyon 2, 18 de Abril de 2003. Disponível em http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journées_genre.htm (acedido em 2 de Fevereiro de 2005).

MARCOCCIA, M. (2000). "Les Smileys: une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur". In C. PLANTIN, M. DOURY & V. TRAVERSO (ed.), *Les émotions dans les interations communicatives*. Lyon: ARCI - Presses Universitaires de Lyon (249-263).

MARCOCCIA, M. (1998). "La normalisation des comportements communicatifs sur internet: étude sociopragmatique de la netiquette". In N. GUÉGUEN & L. TOBLIN (ed.), *Communications, Société et Internet*. Paris: L'Harmattan (15-22).

MARCUSCHI, L. A. (2005). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In A. DIONISIO; A. MACHADO & M. BEZERRA (org.), *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna (19-36).

MARTINS, A.; CARDOSO, A. & BRITO, R. (2005). "Internet e aprendizagem de Inglês: a aquisição de vocabulário em salas de chat". In *Pesquisas em Discurso Pedagógico, O Ensino de Línguas e as Novas Tecnologias*, 3-2 (34-45).

MASGORET, A.-M. & GARDNER, R. (2003). "Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates". In *Language Learning*, 53: suplemento 1 (167-210).

MASPERI, M. (2002). "Intercompréhension en langues romanes: deux temps forts d'une recherche didactique". In J. MÜLLER-LANCÉ & C, RIEHL (ed.), *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittung*. Aachen: Shaker Verlag (87-98).

MATTHEY, M. (org.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.

MATTHEY, M. (2003). "Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues". Disponível em http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-614.pdf (acedido em 15 de Novembro de 2005).

MATTHEY, M. (2000a). "Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative". *Études de Linguistique Appliquée*, 120 (487-496).

MATTHEY, M. (2000b). "Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme". In M. MARQUILLÓ LARRUY (org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconce, langue étrangère), Les Cahiers FORRELL*, 15 (172-202).

MATTHEY, M. (2000c). "Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales". In B. PY (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. TRANEL*, 32 (21-37).

MATTHEY, M. (1996). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Paris: Peter Lang.

MAYANS I PLANELLS, J. (2002a). Genero Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio. Barcelona: Gedisa.

MAYANS I PLANELLS, J. (2002b). "De la incorrección normativa en los chats". *Revista de investigación lingüística*, 2 – 2 (101-116). Disponível em http://cibersociedad.rediris.es/archivo/articulo.php?art=43 (acedido em 8 de Abril de 2004).

MAYANS I PLANELLS, J. (2001a). "Género confuso: género chat", in *Textos de la CiberSociedad*. Disponível em http://cibersociedad.rediris.es/textos (acedido em 4 de Agosto

de 2003).

MAYANS I PLANELLS, J. (2001b). "Anonimato: el tesoro del internauta". In *iWorld*, 31 (52-59). Disponível em http://cibersociedad.rediris.es/archivo/articulo.php?art=43 (acedido em 21 de Março de 2003).

MAYANS I PLANELLS, J. (s/d). "El lenguage de los Chats: entre la diversión y la subversión". Disponível em http://sites.uol.com.br/globalization/chatsm.htm (acedido em 4 de Agosto de 2003).

MEISSNER, F.-J.; MEISSNER, C.; KLEIN, H. & STEGMANN, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.

MELO, S. (2004). "A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE.". In *Idiomático*, 2. Disponível em http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/02/01.html (acedido em 15 de Janeiro de 2005).

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (no prelo). "Percurso de análise da competência plurilingue romanófona. Construção e gestão da intercompreensão em Línguas Românicas de um público universitário lusófono". In A. I. ANDRADE & Mª H. ARAÚJO & SÁ (org.), *Para a análise e construção da competência plurilingue - contributos para a evolução do pensamento didáctico*. Colecção CiDine. Porto: Porto Editora.

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2004a). "*Entre o no capisco niente!!!!* e o *es interesante ver tantos idiomas...* - imagens e estereótipos na comunicação romanófona em chat". Apresentação oral no *II Encontro Nacional da SPDLL*, 13-15 de Maio, 2004. Faro.

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2004b). ""É muito parecido ao Português": estratégias de acesso ao sentido de textos escritos em Línguas Vizinhas por lusófonos – o caso do Castelhano e do Catalão". In *Actas do VII Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Deputación Provincial de A Coruña (379-388).

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2003). "O sujeito e as Línguas Românicas: compreensão de notícias televisivas por alunos do Ensino Superior". In C. MELLO; A. SILVA; C. MOURA LOURENÇO; L. OLIVEIRA & Mª. H. ARAUJO e SA (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (145-152).

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & CARDOSO, T. (no prelo). " 'Au commencement, c'était… l'analyse des conversations. Et maintenant?' Interpellations de la Didactique sur les méthodologies d'analyse de corpus de clavardages plurilingues". In I. PIEROZAK (coord.), *Regards sur l'Internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités, GLOTTOPOL*, 10 (futuramente disponível em http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/).

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, Mª. H. & PINTO, S. (2005). "Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses". In A. I. ANDRADE & Mª H. ARAÚJO e SÁ (org.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, 1 (39-62).

MELO, S.; LOUREIRO, Mª J. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2005). "O projecto Galanet como plataforma de desenvolvimento de práticas de intercompreensão plurilingues". In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Leiria (CD-ROM).

MELO, S. & REBELO, I. (2005a). "Interacção em chat: que futuro em sala de aula de língua

estrangeira?". In *Actas do Seminário "As TIC na educação: histórias e memórias com futuro"*. Disponível em http://www.ese.ips.pt/nonio/ticmemorias/ppoint/9.pdf (acedido em 13 de Dezembro de 2005).

MELO, S. & REBELO, I. (2005b). "Como do opaco se fez o transparente: a gestão da proximidade linguística e cultural na comunicação romanófona on-line". In Revista *Pesquisa em Discurso Pedagógico: o ensino de línguas e as novas tecnologias*, 3 (46-71).

MELO, S. & SANTOS, L. (2005). "Plurilingual Competence and Pluriliteracy : new concepts for new demands". Apresentação oral na *4th International Conference Third Language Acquisition and Multilingualism*. Fribourg: 6 – 8 de Setembro.

MERCER, N. (1994). "Neo-vygotskian theory and classroom education". In B. STIERER & J. MAYBIN (ed.), *Language, literacy and learning in educational practice*. Clevedon: Multilingual Matters ltd. 92-110.

MEYER, M. (1990). "Developping transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". In D. BUTTJES & M. BYRAM (ed.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters (136-158).

MIALARET, G. (2001). "Estudo científico das situações educativas". In A. ESTRELA & J. FERREIRA (org.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa (49-58).

MIRA MATEUS, Mª. H. (2002). "Abertura". In Mª. H. MIRA MATEUS (coord.), *As línguas da Península Ibérica*. Lisboa: Edições Colibri (15-16).

MIRANDA, A. J. (1996). O lugar da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

MOIRAND, S. (2003). "Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours?". In *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière- Lyon 2, 18 de Abril de 2003. Disponível em http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journées_genre.htm (acedido em 2 de Fevereiro de 2005).

MOIRAND, S. (1992). "Autour de la notion de didacticité". In *Les Carnets du Cédiscor*, 1, Presses de la Sorbonne Nouvelle (9-20).

MONDADA, L. (2005). Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs. PPUR.

MONDADA, L (2004). "Ways of 'Doing Being Plurilingual' in international work meetings. In R. GARDNER & J. WAGNER (ed.), *Second Language Conversations*. London: Continuum (18-39).

MONDADA, L. (2003). "La construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue". In Actas do Colóquio *"Langues et Images de la Science"*, do Conseil des Académies Scientifiques Suisses. Thoune : 28 de Fevereiro (enviado pela autora através de correio electrónico).

MONDADA, L. (2002). "La science polyglotte: conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues". In *Langues et production du savoir. Actes du Colloque de L'Académie Suisse des Sciences Humaines*. Lugano. Bern: SAGW (33-42).

MONDADA, L. (1999). "Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet". In *ALSIC*, 2 - 1 (3-25). Disponível em http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/mondada/alsic_n03-rec1.htm (acedido em

20 de Abril de 2002).

MONTES-ALCALÁ, C. (2005a). "'Dear Amigo': exploring code-switching in personal letters". In L. SAYAHI & M. WESTMORELAND (ed.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project (102-108).

MONTES-ALCALÁ, C. (2005b). "Mándame un e-mail: cambio de códigos español-inglés online." In L. ORTIZ & M. LACORTE (ed.), *Contacto y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto com otras lenguas*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert (enviado pela autora através de correio electrónico).

MONTES-ALCALÁ, C. (2000a). "Attitudes Towards Oral and Written Code-Switching in Spanish-English Bilingual Youths." In A. ROCA (ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*. Cambridge, MA: Cascadilla Press (enviado pela autora através de correio electrónico).

MONTES-ALCALÁ, C. (2000b). "Written Code-switching: Powerful Bilingual Images." In R. JACOBSON (ed.), *Codeswitching Worldwide II*. Ed. Rodolfo Jacobson. Berlin: Mouton (enviado pela autora através de correio electrónico).

MONTES-ALCALÁ, C. (1999)."Oral vs. Written Code-Switching Contexts in English-Spanish Bilingual Narratives". In I. de la CRUZ *et al* (ed.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares (enviado pela autora através de correio electrónico).

MOORE, D. (2002). "Code-switching and learning in the classroom". In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 - 5 (279–293).

MOORE, D. (coord.) (2001). Les Représentation des Langues et de leur Apprentissage - Références, Modèles, Données et Méthodes. Paris: CREDIF, DIDIER.

MOORE, D. (2001). "Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraire théorique et trajets méthodologiques". In D. MOORE (coord.), *Les Représentation des Langues et de leur Apprentissage - Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: CREDIF, DIDIER (7-22).

MORALA, J. (2001). "Entre arrobas, eñes y emoticones". Comunicação oral no *II Congresso da Língua Espanhola*. Valladolid: Outubro de 2001. Disponível em http://cvc.cervantes.es/obref/congreso/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm (acedido em 15 de Fevereiro de 2002).

MORIN, E. (2004). "Une mondialisation plurielle". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (144-147).

MORIN, E. (2001). "L'enseignement des connaissances". In A. DIAS de CARVALHO; A. DIAS de FIGUEIREDO & E. MORIN et al (aut.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (25-33).

MORIN, E. (2000). "Vers un nouveau paradigme". In J.-F. DORTIER (coord.), *Philosophies de notre temps*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions (255-262).

MORIN, E. (1996). "Epistemologia da complexidade". In D. F. SCHNITMAN (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas (274-286).

MORISSETTE, D. & GINGRAS, M. (1993). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles: De Boeck.

MOSCOVICI, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales:

éléments pour une histoire". In D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (79-103).

MOSCOVICI, S. (1981). "On social representations". In J. P. FORGAS (ed.), *Social Cognition*. Londres: Academic Press (181-210).

MOURLHON-DALLIES, F. (2004). "Communication électronique et genres du discours". Comunicação oral no Colloque International *La communication électronique: approches linguistiques et anthropologiques*. Maison des Sciences de l'Homme. Paris: 5 e 6 de Fevereiro.

MOURLHON-DALLIES, F.; RAKOTONOELINA, F. & REBOUL-TOURÉ, S. (coord.) (2004). *Les discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles?*. *Les carnets du Cediscor*, 8. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

MÜLLER, F. E. (1991). "Avanceer en reculant - la progression lente de la conversation exolingue". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (67-74).

MÜLLER, N. (1998). "L'Allemand, c'est pas du Français!" - Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Lausanne: IRDP e LEP.

MÜLLER, N. (1997). "Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (211-217).

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (2001). "Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue". In D. MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier (51-65).

MÜLLER, N., & DE PIETRO, J. F. (1998). "Être biennois, francophone… et apprendre l'allemand". In *Intervales, Revue Culturelle de Jura Bernois et de Bienne*, 51 (59-75).

MUMTAZ, S. (2000). "Factor affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature". In *Journal of information technology for teacher education*, 9 - 3 (319-341).

NELDE, P. (2001). "Perspectives for a European language policy". In *AILE*, 14 (34-48).

NIETZSCHE, F. (1887). *Die fröhliche Wissenschaft*. Disponível em http://gutenberg.spiegel.de/nietzsch/wissensc/wissen03.htm (consultado em 15 de Janeiro de 2005).

NOBRE, M. & FREITAS, M. (2004). "Análise de erros na produção oral de hispanofalantes aprendizes de português como LE". In *Revista Letra, A segunda língua: acquisição e linguagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras (90-100).

NOBRE, M.; MELLO, A.; SANTOS, D. & ALMEIDA, P. (2004). "Português para hispanofalantes - primeiros episódios de um projeto de pesquisa". In *Revista Letra, A segunda língua: acquisição e linguagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras (101-113).

NOELS, K.; PELLETIER, L.; CLÉMENT, R. & VALLERAND, R. (2003). "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory". In *Language Learning*, 53: suplemento 1 (33-61).

NOYAU, C. (1984). "Communiquer quand on ignore la langue de l'autre". In C. NOYAU & R. Porquier (ed.), *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes (8-36).

NOYAU, C. & PORQUIER, R. (1984). "Présentation". In C. NOYAU & R. Porquier (ed.), *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes (1-7).

NUCHÈZE, V. & COLLETTA, J.-M. (eds) (2002). Guide terminologique pour l'analyse des discours - Lexique des approches pragmatiques du langage. Bern: Peter Lang.

NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V. (2001). "Sociolinguistique de la communication entre apprenants". In V. CASTELLOTTI (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang (59-80).

O'DOWD, R. (2006). Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence. Berlim: Langenscheidt.

OESCH-SERRA, C. (1995). "L'évolution des représentation". In G. LÜDI & B. PY (ed.), *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme (147-170).

OESCH-SERRA, C. (1991). "Gestion interactive et complexification du discours: les sequences narratives en conversation exolingue". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (21-32).

OESCH-SERRA, C. & PY, B. (1997). "Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute". In M. MATTHEY (ed.), *Contacts de langues et représentations, TRANEL*, 27 (29-49).

OGAY, T. (2000). De la compétence à la dynamique interculturelles. Bern: Peter Lang.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1995). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R. (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives.* Honolulu, University of Hawai'i: Second Language Teaching & Currículo Center.

PAGANINI, G. (1994). "Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue". In *Les Langues Modernes*, 4 (9-17).

PAQUET, S. (2002). "Personal knowledge publishing and its uses in research". Disponível em http://radio.weblogs.com/0110772/stories/2002/10/03/personalKnowledgePublishingAndItsUsesInResearch.html (acedido em 20 de Janeiro de 2005).

Parlamento Europeu (2000). "Linguistic Diversity on the Internet: Assessment of the Contribution of Machine Translation". Disponível em http://www.europarl.eu.int/stoa/publi/99-12-01/part2_en.htm?textMode=on (acedido em 23 de Outubro de 2004).

PAYNE, J. S. & ROSS, B. M. (2005). "Synchonous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development". In *Language Learning & Technology*, 9-3 (35-54).

PAYNE, J, S. & WHITNEY, P. J. (2002). "Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, working memory, and interlanguage development". In *CALICO Journal*, 20-1 (7-32).

PEARCE, W. (1996). "Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade". In D. F.

SCHNITMAN (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas (172-183).

PELLETTIERI, J. (2000). "Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence". In M. WARSCHAUER & R. KERN (ed.), *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press (59-86).

PEPIN, N. (2000). "Représentations de la communauté linguistique dans une famille francophone de Suisse romande". In B. PY (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. TRANEL*, 32 (165-182).

PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2000). "De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues-autres - Vers une construction langagière dès la petite enfance". In *La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Actas do 6ième Colloque Internacional ACEDLE (75-87).

PERDUE, C. (1987). "Understanding and misunderstanding in adult language acquisition: recent work in the ESL Project". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (171-187).

PERREFORT, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris: Anthropos.

PÉTILLON, C. (1997). "De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (292-299).

PETITJEAN, A. (1989). "Les typologies textuelles". In *Pratiques*, 62 (86-125).

PHILLIPSON, R. (2001). "Global English and local language policies: what Denmark needs". In *Language Problems and Language Planning*, 25-1 (1-24).

PHILLIPSON, R. (s/d). "English in Europe: a catalyst for multilingualism or monoculturalism and monolingualism?". Disponível em http://www.glendon.yorku.ca/englishstudies/pdf/rphillipson.pdf (acedido em 12 de Junho de 2005).

PHILLIPSON, R. & SKUTNABB-KANGAS, T. (1999). "'Englishisation': one dimension of globalisation". In *AILA Review*, 13 (19-36).

PHIPPS, A. & GONZALEZ, M (2004). *Modern languages. Learning & teaching in intercultural field*. London: Sage Publications.

PIAGET, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes (trad).

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoel.

PIEROZAK, I. (2003a). "La variation à la marge sur internet: pseudos et (re)présentations". In *Cahiers du Français Contemporain*, 8 (195-222).

PIEROZAK, I. (2003b). "Contact de langues sur Internet: collisions/collusions? L'exemple des échanges en temps réel en farnçais". In J. BILLIEZ & M. RASPAIL (ed.), *Contacts de langues: modèles, typologies, interventions*. Paris: L'Harmattan (177-189).

PIMIENTA, D. (2002). "Presencia de las lenguas neolatinas en la Internet". In *Congrès international sur les langues néo-latines dans la communication spécialisée*. México : 28-29 de Novembro. Disponível em http://www.unilat.org/dtil/cong_com_esp/communications_fr/pimienta.htm#a (acedido em 25 de Novembro de 2004).

PINHO, A. S. (em curso). A intercompreensão em contextos de formação inicial. Um estudo sobre práticas e diálogos com professores de línguas. Projecto de doutoramento em curso na Universidade de Aveiro.

PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2003). “Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas”. In C. MELLO; A. SILVA; C. MOURA LOURENÇO; L. OLIVEIRA & M. Hª. ARAUJO e SA (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (159-166).

PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

POCHARD, J.-C. (1997). "Une classe d'anglais en France: quelle(s) langue(s) y parle-t-on?". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (411-422).

PORCHER, L. (1997). "Lever de rideau". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif – Didier (11-27).

PORQUIER, R. (1995). "Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours". In *Études de Linguistique Appliquée*, 98 (92-102).

PORQUIER, R. (1994). "Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage". In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59 (159-169).

PORQUIER, R. & ROSEN, E. (ed.) (2003). L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. LINX, 49.

PRUDENT, L.; TUPIN, F. & WHARTON, S. (2005). "Introduction". In L. PRUDENT, F. TUPIN & S. WHARTON (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang (1-14).

PUREN, C. (2004a). "Présentation". In C. PUREN & A. KAZERONI (coord.), Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, Études de Linguistique Appliquée, 134 (133-136).

PUREN, C. (2004b). "Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique?". In C. PUREN & A. KAZERONI (coord.), *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, Études de Linguistique Appliquée*, 134 (235-249).

PUREN, C. (2004c). "Pour une didactique comparée des langues et des cultures". In S. BORG (coord.), *Parcours didactiques et perspectives educatives, Synergies Italie*, 1 (86-93).

PUREN, C. (2001). "La didactique des langues face à l'innovation technologique". In A. KAZERONI (ed.), *Actes des colloques usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE)*, Vol II. Campiège: Université de Technologie de Compiège (1-12).

PUREN, C. (1999). *Da didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essais sur l'éclectisme*. Paris: Didier.

PUREN, C. (1997). "Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire". In *Études de Linguistique Appliquée*, 105 (113-125).

PUREN, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Clé International.

PY, B. (2004). "Pour une approche linguistique des représentations sociales". In J.-C. BEACCO (org.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages*, 154 (6-19).

PY, B. (2000a). "Préface". In L. GAJO & L. MONDADA (ed.), *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Éditions Universitaires de Fribourg Suisse (1-12).

PY, B. (éd.) (2000b). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. TRANEL, 32.

PY, B. (2000c). "Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques". In B. PY (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. TRANEL*, 32 (5-20).

PY, B. (1997). "Pour une perspectiva bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (495-503).

PY, B. (1994). "Le parler bilingue". In C. ALLEMANN-GHIONDA (dir.), *Multiculture et Éducation en Europe*. Berne: Peter Lang.

PY, B. (1993). "L'apprenant et son territoire: systeme, norme et tache". In *AILE*, 2 (9-24).

PY, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications (81-88).

QUERIDO, P. (1998). Homo conexus: o que nos acontece depois de ligarmos à Internet. Lisboa: Centro Atlântico.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva (trad.).

RAHMAN, S. (2005). "Orientations and Motivation in English Language Learning: a Study of Bangladeshi Students at Undergraduate Level". In *Asian EFL Journal*, 7 - 1. Disponível em http://www.asian-efl-journal.com/March_05_sr.pdf (acedido em 12 de Junho de 2005).

REBELO, I. (2006). *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (não publicada).

REBELO, I. (2005). "Interacção em aula de LE no século XXI: o chat como tarefa". *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Brasil: Unisinos (CD-ROM).

RICHARDSON, W. (2004). "Blogging and RSS - The "What's It?" and "How To" of Powerful New Web Tools for Educators". Disponível em http://www.infotoday.com/MMSchools/jan04/richardson (acedido em 20 de Janeiro de 2005).

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press (trad.).

RICHTERICH, R. (1996). "Strategic competente: acquiring learning and communication strategies". In H. HOLEC; D. LITTLE & R. RICHTERICH, *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Concelho da Europa (39-73).

RICOEUR, P. (s/d). O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Porto: Rés (trad.).

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

RICOEUR, P. (1987). Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70.

RINGBOM, H. (1987). The role of the first language in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters.

ROBERT, J.-M. (coord.) (2004). Accès aux langues proches et aux langues voisines, Études de Linguistique Appliquée, 136.

RODRIGUES, A. (2001). "A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas". In A. ESTRELA & J. FERREIRA (org.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa (59-70).

ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

ROSEN, E. (2003). "Les risques (limités) du métier… La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue". In R. PORQUIER & E. ROSEN (ed.), *actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*. *LINX*, 49 (91-108).

ROUAULT, S. (2001). "Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivation du choix et représentations. In *Travaux de Didactique du F.L.E.*, 46 (63-73).

ROULET, E. (2000). "La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelle et secondes". In *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Une didactique des langues pour demain* (34-41).

ROULET, E. (1995). "Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?". In D. COSTE & D. LEHMAN (org.), *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours, Études de Linguistique Appliquée*, 98 (113-118).

ROULET, E. (1980). Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier.

ROUSSEAU, J. (1995). Comparaison des langues et intercompréhension. Sèvres: CIEP.

ROY, A. & STAROSTA, W. (2001). "Hans-Georg Gadamer, language, and intercultural communication". In *Language and Intercultural Communication*, 1 - 1 (6-20).

RYAN, E. & GILES, H. (ed.) (1982). *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold.

RYAN, E.; GILES, H. & SEBASTIAN, R. (1982). "An integrative perspectiv for the study of attitudes toward language variation". In E. RYAN & H. GILES (ed.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold (1-19).

SÁ-CHAVES, I. (2003). "Didáctica, Avaliação e Supervisão - contributos para uma (re)configuração epistemológica". In A. NETO *et al* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação (819-831).

SÁ-CHAVES, I. (2001). "Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?". In I. ALARCÃO (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora (83-95).

SABBAG, Mª C. (2002). *O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês on-line*. Tese de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, L. (em curso). *A Intercompreensão no ensino-aprendizagem de línguas*. Projecto de doutoramento em curso na Universidade de Aveiro (título provisório).

SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2004). “Competência plurilingue, competência de autoaprendizagem e intercompreensão”. In *Actas do VII Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Deputación Provincial de A Coruña (287-296)

SCHEGLOFF, E. A. (1968). "Sequencing in Conversational Openings". In *American Anthropologist,* 70-6 (1075-1095).

SCHEGLOFF, E. A. (1996). "Turn Organization: One Intersection of Interaction and Grammar". In E. OCHS; E. A. SCHEGLOFF & S. THOMPSON (ed.), *Grammar and Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press (52–133).

SCHEGLOFF, E.; OCHS, E. & THOMPSON, S. (1996). "Introduction". In E. OCHS, E. A. SCHEGLOFF & S. THOMPSON (ed.), *Grammar and Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press (1–51).

SCHMIDT, A. (em curso). A Dimensão Afectiva no processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras: um estudo no contexto das aulas de Alemão no ensino secundário português. Projecto de doutoramento em curso na Universidade de Aveiro.

SCHMIDT, A. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2006). “Difícil, feia e esquisita”: a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão”. In *Actas do XIII Endipe.* Recife, Pernambuco (CD-Rom).

SCHMIDT, A. & ARAÚJO e SÁ, Mª. H. (2003). *"Deutsch lernen, einfach super!!!* - À procura da “felicidade pedagógica” em língua alemã no contexto educativo português”. Apresentação oral no *II Encontro Nacional da SPDLL*, 13-15 de Maio, 2004. Faro.

SCHNITMAN, D. F. (1996) (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCOLLON, R. & SCOLLON, S. W. (1995). *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell.

SEBBA, M. (s/d). "Towards a typology and analytical framework for mixed-language texts" (documento Power Point policopiado, envoiado pelo autor, através de correio electrónico).

SEBBA, M. (2003). "Spelling rebellion". In J. ANDROUTSOPOULOS & A. GEORGAKOPOULOU (ed.), *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam: Benjamins (151-172).

SEBBA, M. & WOOTTON, A. J. (1998). "We, They and Identity: Sequential vs. Identity-related Explanation in Code-switching". In P. AUER (ed.), *Code-switching in conversation*. London: Routledge (262-289).

SEFTA, K. (1991). "Reformulation de sens et acquisition en F.L.E.". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (271-280).

SEQUEIRA, F. (2006). “As universidades e a política das línguas na Europa: práticas para um espaço plurilingue e pluricultural”. In R. BIZARRO & F. BRAGA (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora (42-47).

SERCU, L. (ed.) (1995). Intercultural Competence - A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol I, The Secondary School. Aalborg: Aalborg University Press.

SÉRÉ de OLMOS, A. (2004). "Nature des interactions dans un forum multilingue". Apresentação oral no *9º Seminário Galanet*. Grenoble : Setembro de 2004 (texto policopiado).

SÉRÉ de OLMOS, A. (2003). "Connaissances et interactions à la carte - Le document hypertexte, un nouveau genre pour l'enseignement en langue étrangère". In C. DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, 28 (47-58).

SÉRÉ de OLMOS, A. (1994). "Compréhension et texte en LE: la construction du sens dans une visée lexico-semantique". In C. LÓPEZ ALONSO & A. SÉRÉ de OLMOS (ed.), *Langage, Théories et applications en F.L.E., Texte et Compréhension*. Association A.D.E.F., Madrid: Revue ICI et LÀ (137-156).

SERPENTELLI, J. (1992). "Conversational Structure and Personality Correlates of Electronic Communication". Disponível em http://www.eff.org/Net_culture/MOO_MUD_IRC/serpentelli.conversaion (acedido em 10 de Novembro de 2003).

SERRA, C. (2000). "Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales". In B. PY (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme, TRANEL*, 32 (77-90).

SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck.

SHEILS, J. (coord.) (1998). "Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen". In *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Resumo disponível em http://www.fdlm.org/fle/ra/0798-ra.php (acedido em 27 de Janeiro de 2006).

SHUY, R. & WILLIAMS, F. (1973). "Stereotyped attitudes of selected English dialect communities". In R. W. SHUY & R. W. FASOLD (ed.), *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press (85-96).

SIFAKIS, N. & SOUGARI, A.-M. (2003). "Facing the Globalisation Challenge in the Realm of English Language Teaching". In *Language and Education*, 17-1 (59-71).

SIGUAN, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

SIGUAN, M. (1987). "Code switching and code mixing in the bilingual speaker: a cognitive approach". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (211-224).

SIMÕES, A. R. & ARAUJO e SÁ, M. H. (2004). " 'Aquele de camisas às flores é brasileiro': estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico". In A. BARKER (ed.), *O poder e a persistência dos estereótipos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas (283-297).

SIMON, D.-L. (1997). "Alternance codique en classe de langue: rupture du contrat ou survie?". In V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108 (445-455).

SIMPSON, J. (2005). "Learning Electronic Literacy Skills in an Online Language Learning Community". In *Computer Assisted Language Learning*, 18 - 4 (327 – 345).

SMITH, B. (2003). "Computer-mediated negociated interaction: an expanded model". In *The Modern Language Journal*, 87.

SOLÉ, M. G. & MOLL, C. P. (2000). "La col.loquialitat en els xats: aspects fonètics i interlingüístics". Disponível em www.ub.es/lincat/cmo-cat/galindo-pons.htm (acedido em 14 de Dezembro de 2003).

SOTILLO, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". In: *Language Learning & Technology*, 4 - 1 (82-119). Disponível em http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html (acedido em 3 de Março de 2003).

SOUCHON, M. (1991). "Compétences, savoirs, representations. Leur rôle dans la lecture en L2 en début d'apprentissage. Le cas de deux langues-cultures voisines". In P. ANDERSON (coord.), *Les Cahiers du CRELEF, Les discours de la communication didactique*, 2 (107-136).

SOUSA SANTOS, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SPOLSKY, B. (2000). "Language motivation revisited". In *Applied Linguistics*, 21-2 (157-169).

SPOLSKY, B. (1989). Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press.

STEGMANN, T. D. (2005). "EuroComRom – Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif". In S. BORG & M. DRISSI (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2 (35-42).

STERN, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1984). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: University.

TABOURET-KELLER, A. (2004). "Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normatisation des langues. Un micro-sondage". In J.-C. BEACCO (org.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages*, 154 (20-33).

TANNEN, D. (1989). Talking voices - Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.

TARONE, E. (2000). "Still wrestling with 'context' in interlanguage theory". In *Annual Review of Applied Linguistics*, 20 (192-198).

TARONE, E. (1983). "Some thoughts on the notion of «communication strategy»". In C. FAERCH & G. KASPER (ed.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman (61- 74).

TARONE, E.; COHEN, A. D. & DUMAS, G. (1983). "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies". In C. FAERCH & G. KASPER (ed.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman (4-14).

TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2001). "Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milenio". In I. ALARCÃO (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora (97-114).

TERREL NEUAGE (2002). "Conversational Analysis of Chatroom 'talk'". Disponível em http://se.unisa.edu.au/a_files/thesis.htm (acedido em 23 de Janeiro de 2003).

THOMAS, R. & ALAPHILIPPE, D. (1993). *Les attitudes*. Paris: Presses Universitaires de France (2ª edição).

TITONE, R. (1987). "The psychological rots of code-switching: the bilingual personality as a metasystem". In G. LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer (259-

268).

TODOROV, T. (1981). Mikhaïl Bakhtine - le principe dialogique suivi de Écrits du cercle de Bakhtine. Paris: Éditions du Seuil.

TRAVERSO, V. (2003). "Les genres de l'oral: le cas de la conversation". In *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière- Lyon 2, 18 de Abril de 2003. Disponível em http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journées_genre.htm (acedido em 2 de Fevereiro de 2005).

TRAVERSO, V. (1996). *L'analyse des conversations*. Paris: Éditions Nathan.

TRAVERSO, V. (1995). "Gestion des échanges dans la conversation à trois aprticipants". In C. KERBRAT-ORECCHIONI & C. PLANTIN (dir.), *Le trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon (29-53).

TRAYNER, B. (s/d). "Babel in the international café: a respectful critique" (documento policopiado).

TRIANTAPHYLLOU, A. (1999). "Comment communiquer sans connaître la langue de l'autre: analyse des échanges éducatifs européens". In M. ABDALLAH-PRETCEILLE & L. PORCHER (dir), *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos (73-95).

TRIM, J. L. et al (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa (tradução).

TSCHOUMY, J.-A. (1997). "Introduction: une thématique nouvelle". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs Images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (11-14).

TSCHOUMY, J-A. (1994). Les européens sont de plus en plus plurilingues. Linguae, Pratique et apprentissage des langues, L1, Octobre, 1994.

TUDINI, V. (2002). "The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction". In *Proceedings of Inovations in Italian Teaching Workshop*, Griffith University. Disponível em http://www.gu.edu.au/centre/italian/pdf/4_tudini.pdf (acedido em 2 de Agosto de 2005).

TUDINI, V. (2003a). "Using native speakers in chat". In *Language Learning & Technology*, 7-3 (141-159).

TUDINI, V. (2003b). "Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance? ". In *Alsic*, 6 – 2. Disponível em http://alsic.org/ (acedido em 17 de Setembro de 2005).

VALA, J. (2000). "Representações sociais e psicologia social no conhecimento quotidiano". In J. VALA & M. B. MONTEIRO (coord.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (457-502).

VAN ELST, Sven (s/d). "Chapter 1 - Introduction". Disponível em http://www.statvoks.no/sigurd/main_guide.htm#Chapter%201 (acedido em 3 de Junho de 2004).

Van LIER, L. (2004). “Perception and awareness: an ecological perspective”. Comunicação oral no *VII Congresso Internacional da ALA* (Association for Language Awareness). Lleida, Universita de Lleida, Departament d'Anglès i Lingüística, 21 de Julho.

Van LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.

VASSEUR, M.-T. (2003). "En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français". In R. PORQUIER & E. ROSEN (ed.), *Actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*. *LINX*, 49 (125-140).

VASSEUR, M.-T. (2001). "Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue". In D. MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier (133-148).

VASSEUR, M.-T. (1993). "Gestion de l'interaction, activités metalangagières et apprentissage en langue étrangère". In *AILE*, 2 (25-59).

VASSEUR, M.-T. (1991). "Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère)". In C. RUSSIER; H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence (49-59).

VASSEUR, M.-T. (1990). "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social". In *Le Français dans le monde*, série Recherches et Applications (89-100).

VASSEUR, M.-T. & HUDELOT, C. (1998). "Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices". In C. SPRINGER (coord.), *Les linguistiques appliquées et les Sciences du Langage*. *Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée*. Université de Strasbourg (100-112).

VASSEUR, M. T. & GRANDCOLAS, B. (1997). "Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: le français dans l'enseignement secondaire britannique". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (218-230).

VAYREDA, A. (2000). "Un model d'anàlisi de la interacció electrònica". Comunicació presentada a la *I Jornada sobre Comunicació Mediatitzada per Ordinador en Català* (CMO-Cat), Universitat de Barcelona, 1 de desembre del 2000. Disponível em http://www.ub.es/lincat/cmo-cat/vayreda.htm (acedido em 10 de Fevereiro de 2002).

VERGON, C. (1998). "Notion de stratégie d'apprentissage: quelques points de repère. Analyse comparative de définitions". In G. HOLTZER (coord.), *Terminologie et didactique des langues, BULAG*, 24 (69-114).

VIEIRA, F. (2003). "Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica". In C. MELLO; A. SILVA; C. MOURA LOURENÇO; L. OLIVEIRA & Mª. H. ARAUJO e SA (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores (43-47).

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. (1988). *Interacção Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

VILATARSANA, M. T. (2002). "Català col·loquial a Internet: els xats i els correus electrònics per a l'ensenyament de les varietats informals". In *CULTURA & POLÍTICA @ CIBERESPACIO, 1er Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad*, Setembro de 2002. Disponível em http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/c16torres.htm (acedido em 29 de Janeiro de 2003).

VILATARSANA, M. T. (2001). "Funciones pragmáticas de los emoticonos en la comunicación mediatizada por ordenador". Disponível em

http://cibersociedad.rediris.es/torres/pragma.htm (acedido em 29 de Janeiro de 2003).

VILATARSANA, M. T. (1999). "Els xats: entre l'oralitat i l'escriptura". In *Els Marges*, 65 (Dezembro de 1999). Disponível em www.ub.es/lincat/marta.torres/articles/art-emot.htm (acedido em 15 de Setembro de 2002).

VILATARSANA, M. T. & PAYRATÓ, L. (2001). "El catalã dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: una nova varietat col.loquial?". Disponível em www.softcatala.org/article04.htm (acedido em 29 de Janeiro de 2003).

VION, R. (1992). La Communication Verbale. Analyse des Interactions. Paris: Hachette.

VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Ed. Sociales.

WARD, J. (2004). "Blog Assisted Language Learning (BALL): push button publishing for the pupils". *TEFL Web Journal*, 1 (3). Disponível em http://www.teflweb-j.org/v3n1/blog_ward.pdf (acedido em 15 de Janeiro de 2005).

WARE, P. (2005). "'Missed' communication in on-line communication: tension in a german-american telecollaboration". In *Language Learning and Technologiy*, 9-2 (64-89).

WARE, P. & KRAMSCH, C. (2005). "Toward an Intercultural Stance: teaching German and English through telecollaboration. In *The Modern Language Journal*, 89 (190-205).

WARSCHAUER, M. (2000). "On-line learning in second language classrooms - An ethnographic study". In M. WARSCHAUER & R. KERN (ed.), *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press (41-58).

WARSCHAUER, M. (1999). Electronic Literacies: language, cultura, and power in on-line education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. (1998). “Computers and language learning: An overview”. In *Language Teaching*, 31 (57-71).

WARSCHAUER, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice". In *Modern Language Journal*, 81 - 3 (470-481). Disponível em http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html (acedido em 12 de Fevereiro de 2005).

WARSCHAUER, M. (1997). "Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom”. In *CALICO Jornal*, 13 - 2&3 (7-26).

WARSCHAUER, M.; SAID, G. & ZOHRY, A. (2004). "Language choice Online - Globalization and identity in Egypt". In F. JANDT (ed.), *Intercultural communication - A global reader*. California: Sage Publications (160-172).

WASKUL, D. & DOUGLASS, M. (1997). "Cyberself: the Emergence of Self in On-Line Chat". In *The Information Society*, 13 (375-375).

WEINRICH, H. (1989). “Les langues, les différences”. In *Le Français dans le Monde*, 228 (49-56).

WENDEN, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners. New York: Prentice Hall.

WENDEN, A. (1987). “Conceptual background and utility”. In A. WENDEN & J. RUBIN (dir.), *Learner Strategies in Language Learning.* Hemel, Hempstead: Prentice Hall International (3-13).

WENDEN, A. & RUBIN, J. (ed.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International.

WENGER, E. (2002). "Communities of practice". In *Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol 1.5. Elsevier Science: Amsterdam (2339-2342).

WENGER, E. (1998). "Communities of Practice: Learning as a Social System". In *Systems Thinker*, 9 - 5. Disponível em http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml (acedido em 9 de Dezembro de 2005).

WILLIAME, R. (1973). Les Fondements Phénoménologiques de la Sociologie Compréhensive: Alfred Schutz et Mar Weber. La Haye: Martinus Nijhoff.

WILLIAMS, F. (1973). "Some research notes on dialect attitudes and stereotypes". In R. W. SHUY & R. W. FASOLD (ed.), *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press (113-128).

WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998). "Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model". In *Applied Linguistics*, 19 - 3 (295-333).

WILSON, D. & SPERBER, D. (1981). "On Grice's Theory of Conversation". In P. WERTH (ed.) *Conversation and Discourse*. NY: St. Martin's Press.

WILSON, D. & SPERBER, D. (1989). *La pertinence communication et cognition*. Paris: Les Editions de Minuit.

WINIECKI, D. (2003). "Instructional Discussions in Online Education: Practical and Research-Oriented Perspectivas". In M. G. MOORE & W. G. ANDERSON (ed.), *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers (193-215).

WITKO-COMMEAU, A. (1995). "Du trilogue dans le polylogue". In C. KERBRAT-ORECCHIONI & C. PLANTIN (dir.) (1995), *Le trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon (284-305).

WÖLCK, W. (1973). "Attitudes towards Spanish and Quechua in bilingual Peru". In R. W. SHUY & R. W. FASOLD (ed.), *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press (129-147).

WOODS, P. (1992). "Symbolic Interactionism: Theory and Method". In M. LeCOMPTE; W. MILLROY & J. PREISSLE (ed.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press (337-404).

WREDE, O. (2003). "Weblogs and Discourse - Weblogs as a transformational technology for higher education and academic research". *Blogtalk* Conference Paper. Vienna: 23 e 24 de Maio. Disponível em http://weblogs.design.fh-aachen.de/owrede/publikationen/weblogs_and_discourse (acedido em 20 de Janeiro de 2005).

WYNANTS, B. (2002). Les francophones face à leur image - Les représentations à l'égard des compétences plurilinguistiques des francophones. Collection Français & Société, 1. Paris: Duculot.

YANAPRASART, P. (2002). "La dynamique des représentations dans les contacts interculturels". In P. YANAPRASART (ed.), *Communiquer en milieu interculturel*. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 36 (59-79).

YUS, F. (2002). "El papel del contexto en la comunicación por Internet". Comunicação oral apresentada nas *VII Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials*.

Universitat Jaume, Castelló de la Plana. Disponível em http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi7/comnet.pdf (acedido em 10 de Stembro de 2004).

YUS, F. (2001a). "Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto", apresentação no *II Congresso da Língua Espanhola*. Valladolid: Outubro de 2001. In Observatório para la CIBERSOCIEDAD. Disponível em http://cibersociedad.rediris.es (acedido em 15 de Fevereiro de 2002).

YUS, F. (2001b). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Lingüística.

ZARANTONELLO, G. (2001). "Nuovi media ed italiano parlato: gli sms". Disponível em http://www.comunitazione.it/leggi.asp?id_art=87&id_area=9 (acedido em 18 de Janeiro de 2005).

ZARATE, G (coord.) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Também disponível em http://www.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf (acedido em 25 de Abril de 2005).

ZARATE, G. (2001). "Cross-cultural awareness in higher education: the training of elites in France". In M. KELLY; I. ELLIOTT & L. FANT (ed.), *Third Level, Thrid Space: Intercultural communication and language in european higher education*. Bern: Peter Lang (33-45).

ZARATE, G. (1997). "La notion de représentation et ses déclinaisons". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif - Didier (5-9).

ZARATE, G. (1995). "La problématique de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux d'entre-deux. La politique linguistique et culturelle de l'Europe". In C. BRIANE & A. CAIN (org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (11-16).

ZARATE, G. (1993). Représentations de l'étranger et Didactique des Langues. Paris: Didier.

ZITZEN, M. & STEIN, D. (2004). "Chat and conversation: a case of transmedial stability?". In *Linguistics*, 42-5 (983-1021).

http://goto.intwg.com/, Internet Writing guide (acedido em 12 de Março de 2002).

http://www.history-of-call.org/, An Illustrated History of Computer Assisted Language Learning (acedido em 22 de Setembro de 2005).

ANEXOS

ANEXO 1 - Recorte das sequências de negociação de imagens analisadas[174]

Sessão de chat 1 - Galanet: Salon de discussion jaune: [galanet_1_1] [10/03/2004] [11:26:37]

[11:26:37][Franck Gaspar][dark-mind] Paz e amor
[11:27:26][Franck Gaspar][dark-mind] Who RULEZ.....?
[11:27:46][Edgar São José][eddie-tuga] METAL Rulezzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzz!!
[11:27:48][Franck Gaspar][dark-mind] PORTO!!!

[11:32:34][Franck Gaspar][dark-mind] eu sou o portista da sala :D
[11:32:36][Ana Castelo][Ana] buenos dias a todos!!
[11:32:37][Cédric Floquet][floquet] aie quelqu'un qui parle anglais dans ce projet, il vas se faire éjecter :-)
[11:32:50][Ana Castelo][Ana] vale,vale!!
[11:32:51][Pedro Marques][zimene] para o porto ganhar a Champions, o Benfica tem de ganhar a Taça Uefa!
[11:32:51][Vera Fernandes][wei-la] Cédric, não te esqueças de gravar o chat!!!!
[11:33:44][Sylvia Souto][sweetangel] Cédric, n'oublie pas de graver le chat!!!!
[11:33:46][Cédric Floquet][floquet] oups, c'est pas moi c'est la machine ;-)
[11:33:51][Edgar São José][eddie-tuga] Quem fala assim não é gago...
[11:34:03][Cátia Vieira][catyvi] j´votaram todos num tema ?[177]
[11:34:04][Cédric Floquet][floquet] non, sérieusement, le problème devrait être réparé
[11:34:41][Paula Silva][alexie] bonne chance pour le réperé
[11:34:47][Mónica Bastos][mokab] Toca a votar! votaram no tma do Euro 2004??????
[11:34:53][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] achas mesmo???
[11:34:54][Cátia Vieira][catyvi] nã
[11:35:06][Cátia Vieira][catyvi] foi mesmo no chat!
[11:35:09][Paula Silva][alexie] nã, há coisas mais importantes
[11:35:25][Cátia Vieira][catyvi] tb acho!
[11:35:42][Bogdana Lupas-Collinet][Bogdana] Bonjour!
[11:35:42][Vera Fernandes][wei-la] Ninguém pode falar comigo????? ToU tÃO :(
[11:35:46][Cátia Vieira][catyvi] o euro já é falado todos os dias
[11:36:06][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] o wei-la ... n tas pior do que eu deixa-te estar...
[11:36:12][Sylvia Souto][sweetangel] qué passa?!
[11:36:28][Pedro Marques][zimene] Qual de voçêses é a vera?
[11:36:29][Vera Fernandes][wei-la] aleluia ao menos alguém..
[11:36:30][Ana Castelo][Ana] no lo sé!!
[11:36:37][Vera Fernandes][wei-la] sou eu
[11:36:40][Vera Fernandes][wei-la] ehehehehe
[11:36:40][Pedro Marques][zimene] AH
[11:36:41][Mónica Bastos][mokab] o.k., MAS É PRECISO ESCOLHER UM TEMA, SÓ TEMOS ATÉ SEXTA FEIRA!!!
[11:36:43][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] tipo.. a vera tá ali atrás....
[11:36:47][Pedro Marques][zimene] Sou eu
[11:36:54][Ana Castelo][Ana] claro que si!!aqui estamùos pero estabamos tomandonos un cafe en el bar
[11:36:55][Sílvia Melo][SilviaM] Hombre, quién habla de los temas? hay que hablar de ellos, n0?
[11:37:00][Rossana D][rossana] acho interessante o tema da homossexualidade
[11:37:13][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] hmm
[11:37:14][Sílvia Melo][SilviaM] Bogdana, t'as déjà voté?????
[11:37:19][Vera Fernandes][wei-la] tu tb já andas com o tique de Aveiro "TIPO"
[11:37:20][Bogdana Lupas-Collinet][Bogdana] pas encore !
[11:37:27][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] epá...
[11:37:30][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] eu sou de AVEIRO!
[11:37:30][Paula Silva][alexie] homosexsualidade? ya não é mau
[11:37:33][Edgar São José][eddie-tuga] What the hell?...
[11:37:33][Bogdana Lupas-Collinet][Bogdana] Je lis les
[11:37:38][Bogdana Lupas-Collinet][Bogdana] et toi ?
[11:37:41][Vera Fernandes][wei-la] EU MATAVA-ME
[11:37:54][Vera Fernandes][wei-la] quem é o bogdana?
[11:37:57][Sylvia Souto][sweetangel] tu lis quoi?
[11:37:58][Sílvia Melo][SilviaM] Et quel thème tu vas choisir?
[11:38:00][Pedro Marques][zimene] O vera o que é que isso quer dizer, é chines nao é?
[11:38:02][Vera Fernandes][wei-la] e a zimene
[11:38:05][Sílvia Melo][SilviaM] Não te mates!

[177] Recorte da S3.

[11:38:27][Vera Fernandes][wei-la] MAS EU QUERO MATAR-ME
[11:38:28][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] epá.. ja viste a trabalheira que ias dar ao pessoal se te matasses... comprar a urna, arranjar um cantito no cemitério, por aquelas cenas de mármore.. andar a por flores, etc etc etc.. n te mates miúda
[11:38:28][Sílvia Melo][SilviaM] Alors, Cédric, ton français?[178]
[11:38:30][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[11:38:34][Vera Fernandes][wei-la] DEIXEM-ME MATAR-ME
[11:38:45][Bogdana Lupas-Collinet][Bogdana] je ne sais pas. J'essaie d'abord de les comprendre ! as-tu voté ?
[11:38:52][Pedro Marques][zimene] Tu e as tuas tendencias suicidas
[11:39:01][Cédric Floquet][floquet] ha ha, mon français, ça va, par contre, la conversation est un peu rapide là pour le reste
[11:39:01][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] queres comprimidos ou remédio? se quiseres tb se arranja uma semi-automática... hehehe
[11:39:12][Rossana D][rossana] és completamente doida!!!
[11:39:12][Sylvia Souto][sweetangel] fogo deves estar mm desesperada,não matar-te por tão pouco!!!
[11:39:14][Cátia Vieira][catyvi] ou um machado
[11:39:19][Cátia Vieira][catyvi] eu arranjo
[11:39:41][Pedro Marques][zimene] Roxanne! You don't have to put on the red dress!!
[11:39:58][Vera Fernandes][wei-la] ÃRRANJA AÍ UMA SEMI AUTOMÁTICA
[11:40:17][Franck Gaspar][dark-mind] ben, il faut con se taille[179]
[11:40:19][Vera Fernandes][wei-la] quanto é que queres por ela
[11:40:20][Edgar São José][eddie-tuga] Adeus
[11:40:24][Cátia Vieira][catyvi] il faut partir!
[11:40:32][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] pronto.. acabou a festa..... querem dar-nos mais trabaho.. ai ai esta exploração infantil!!
[11:40:35][Paula Silva][alexie] tenho d'ir. aurevoir
[11:40:37][Cátia Vieira][catyvi] hasta pronto!!
[11:40:39][Pedro Marques][zimene] Saída Triunfal!
[11:40:44][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] au revoir....adios...
[11:40:49][Cédric Floquet][floquet] adios
[11:40:52][Sylvia Souto][sweetangel] bye arriverdeci asta la vista ciao adeus adios
[11:40:54][Rossana D][rossana] Bye!
[11:40:57][Vera Fernandes][wei-la] auf wiedershen
[11:40:59][Cédric Floquet][floquet] la police arrive, qu'est-ce qui se passe ?
[11:40:59][Pedro Marques][zimene] you're the weekest link bye!
[11:41:48][Liliana Amaral][lil] xauzinho
[11:43:16][Franck Gaspar][dark-mind] Hasta siempre :D ...
[11:43:25][Franck Gaspar][dark-mind] até breve pessoal
[11:43:31][Sílvia Melo][SilviaM] Tá tudo na machine????
[11:43:46][Sílvia Melo][SilviaM] J'espère que tout soit enrégistré....
[11:43:56][Sílvia Melo][SilviaM] Au revoir...
[11:44:01][Cédric Floquet][floquet] au revoir
[11:44:29][Ana Castelo][Ana] ya te vas!!
[11:46:37][Cédric Floquet][floquet] je viens de vérifier, on dirait bien que cette fois, c'est enregistré (ne me faites pas peur :-))
[11:47:20][Cédric Floquet][floquet] bon, je dois quitter pour continuer le boulot

Sessão de chat 2 - [Galanet:Salon de discussion rouge: :galanet_1_2] [10/03/2004] [21:51:29]

[21:51:29][Ana Castelo][Ana] hola!!
[21:51:40][Ana Castelo][Ana] chavagne!!eres tu??

[178] Recorte da S4.
[179] Recorte da S5.

[21:51:54][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Sou eu
[21:52:08][Ana Castelo][Ana] sabes que lo de Mangenot es manana
[21:52:19][Ana Castelo][Ana] te iba a mandar un email!
[21:52:20][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] não sei
[21:52:24][Ana Castelo][Ana] hoLA Alexandre
[21:52:41][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Podes mandar o e-mail na mesma
[21:52:59][Ana Castelo][Ana] es manan todo el dia en el ENS
[21:53:19][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Que quer dizer manan ?
[21:53:20][Ana Castelo][Ana] acabo de llegar de clase y estoy muertisima!!
[21:53:32][Ana Castelo][Ana] manana
[21:53:38][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] sim
[21:53:51][Ana Castelo][Ana] perdona es q si tengo que poner todos los codigos,me vuelvo loca!!
[21:53:52][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] O Alexandre não diz nada ?
[21:54:11][Ana Castelo][Ana] si,donde estas Alexandre????
[21:54:58][Ana Castelo][Ana] es pera,te pongo aqui con Thierno a ver si comprende algo
[21:55:56][Ana Castelo][Ana] ça ne dérange pas si je parle en poular[180]
[21:56:10][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] C'est quoi le poular ?
[21:56:30][Ana Castelo][Ana] jc'est ma langue natale
[21:56:48][Ana Castelo][Ana] no la conoces??
[21:56:56][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Tu peux toujours essayer.
[21:57:08][Ana Castelo][Ana] Alexandre,que lengua hablas TU??
[21:57:20][Ana Castelo][Ana] tana alla ton?
[21:57:46][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Je crois qu'Alexandre est parti se promener.
[21:57:52][Ana Castelo][Ana] a fami
[21:58:02][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Tana alla ton doit vouloir dire comment ça va ?
[21:58:09][Ana Castelo][Ana] si,yo tambien lo creo
[21:58:15][Ana Castelo][Ana] très bien!!!
[21:58:22][Ana Castelo][Ana] que fuerte !!
[21:58:32][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] bonne soir
[21:58:34][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :)
[21:58:50][Ana Castelo][Ana] hola!!
[21:58:57][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Bonsoir
[21:59:03][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] que se faz por estes lados?
[21:59:04][Ana Castelo][Ana] qué tal??
[21:59:04][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :)
[21:59:17][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] pensei que ia entrar aqui e que nao ia encontrar ningúem
[21:59:18][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :)
[21:59:22][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] afinal enganei-me
[21:59:26][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] ainda bem!!
[21:59:34][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Y'a pas beaucoup de monde non plus.
[21:59:39][Ana Castelo][Ana] nada aqui estamos hablando un poquillo y esperandos
[22:00:01][Ana Castelo][Ana] si claro es que es un poco tarde
[22:00:02][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :) hmmm fazem bem!
[22:00:15][Ana Castelo][Ana] kô goga
[22:00:44][Ana Castelo][Ana] bueno!!
[22:00:51][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] diz
[22:01:08][Ana Castelo][Ana] yo os voy a dejar porque tengo un hambre!!!
[22:01:31][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] então ate outro dia hasta chica!
[22:01:32][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :)
[22:01:41][Ana Castelo][Ana] acabo de llegar de clase y tengo aqui una pizza que huele hummm!!! que bueno!! quereis un poco???
[22:01:47][Jean-Pierre Chavagne][Jean-PierreC] Je pars aussi parce que je ne devrais pas chatter en tant que coordinateur...
[22:01:49][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] si!!!!!!
[22:02:06][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] entao... mas assim vai toda a gente embora..

[180] Recorte da S6.

[22:02:08][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :/
[22:02:13][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] então tb me vou
[22:02:17][Ana Castelo][Ana] es verdad,estas fuera de la ley!!!
[22:02:51][Ana Castelo][Ana] venga a ver si nos vemos en otro momento y hablamos un poquito mas,vale??
[22:03:03][Ana Castelo][Ana] hasta pronto!!

Sessão de chat 3 – [Galanet:Salon de discussion bleu: galanet_1_3] [11/03/2004] [14:31:49]

[14:31:49][Ana Paula Costa][AnaC] As eleiçoes sao domingo nao é?
[14:32:00][S?©verine Dolle][S?©verine] Que s'est-il passé avec l'ETA?[181]
[14:32:23][Ana Paula Costa][AnaC] Nao se sabe se foi a ETA
[14:32:38][Javier Terruso][JavierT] si, el domingo
[14:33:02][Ana Paula Costa][AnaC] provavelmente vao adia-las, não achas?
[14:33:19][Ana Paula Costa][AnaC] quem é que està à frente nas sondagens
[14:33:19][S?©verine Dolle][S?©verine] vous ne voulez pas nous parler?je suis avec Jeanine
[14:33:38][Javier Terruso][JavierT] está hablando el ministro del interior, dice que ha sido ETA
[14:33:56][Javier Terruso][JavierT] pero el portavoz de ETA ha dicho que no han sido ellos
[14:34:50][S?©verine Dolle][S?©verine] Entonces hasta luego! no sois simpàticos
[14:35:07][Ana Paula Costa][AnaC] Severine et Jeanine le principe dans chat c'est qu'on ne s'adresse à personne en particulier mais à tout le monde en général. Vous devez intervenir sans soucis
[14:35:50][Ana Paula Costa][AnaC] Severine ne t'en vas pas comme ça
[14:36:25][Ana Paula Costa][AnaC] podemos ter confiança em alguem de um movimento anti democratico como a ETA
[14:36:32][Javier Terruso][JavierT] no
[14:37:01][Ana Paula Costa][AnaC] quem é dado como vencedor nas eleiçoes de domingo
[14:37:16][Ana Paula Costa][AnaC] Severine e Jeanine nao dizem nada?
[14:37:35][Javier Terruso][JavierT] Partido Popular, pero está en duda la mayoría absoluta
[14:37:42][Ana Paula Costa][AnaC] Les filles vous êtes où?
[14:38:16][Ana Paula Costa][AnaC] Quer dizer que são os mesmos que estao no poder?
[14:38:36][Javier Terruso][JavierT] si, los mismos
[14:38:45][Ana Paula Costa][AnaC] Alô Severine...
[14:39:23][Javier Terruso][JavierT] Severine no está en el chat azul
[14:39:27][Ana Paula Costa][AnaC] é a direita no poder em toda a europa!
[14:39:37][Javier Terruso][JavierT] Sí
[14:40:02][Javier Terruso][JavierT] pero quizá aquí no puedan gobernar si no tienen mayoría absoluta
[14:40:21][Ana Paula Costa][AnaC] e em 2 é o PS
[14:40:44][Ana Paula Costa][AnaC] Severine estas no centro de lingua?
[14:41:09][Javier Terruso][JavierT] hola, Monica
[14:41:56][Ana Paula Costa][AnaC] Severine e Jeanine nous sommes dans la salle 1039 est-ce que vous pouvez passer jusqu'a 16h pour qu'on vous prennent en photo
[14:43:36][S?©verine Dolle][S?©verine] Pardon AnaC, je suis allée voter
[14:43:46][Ana Paula Costa][AnaC] Alo Severine
[14:44:05][S?©verine Dolle][S?©verine] Oui ?
[14:44:20][Ana Paula Costa][AnaC] Javier gostei muito de falar contigo, mas tenho que ir para as aulas
[14:44:44][Ana Paula Costa][AnaC] Severine est-ce que tu es au centre de langues?
[14:44:49][S?©verine Dolle][S?©verine] Non
[14:45:25][Ana Paula Costa][AnaC] Est-ce que tu as compris le principe du chat?
[14:46:01][Javier Terruso][JavierT] hasta otra
[14:46:34][Javier Terruso][JavierT] hay alguien ahí?

[181] Recorte da S7.

[14:46:43][S?©verine Dolle][S?©verine] Je ne sais plus trop. Si dans les chats on ne parle pas à qqn en particulier, quelle différence avec les forums, à part la simultanéité.
[14:46:43][Ana Paula Costa][AnaC] Sim sim ainda nao fui
[14:47:00][S?©verine Dolle][S?©verine] no te vayas Javier
[14:47:13][Javier Terruso][JavierT] no, no me voy
[14:47:40][S?©verine Dolle][S?©verine] De donde eres?
[14:47:54][Javier Terruso][JavierT] Madrid, et tu?
[14:48:04][S?©verine Dolle][S?©verine] Lyon
[14:48:37][Ana Paula Costa][AnaC] La difference c'est la sinchronie, aujourd'hui malheursement nous pouvons dicuter ensemble sur ce qui se passe en espagne, tu dis ce que tu penses
[14:48:44][S?©verine Dolle][S?©verine] Nous sommes 2: Jeanine et Séverine mais nous n'avons qu'un ordinateur
[14:49:14][Ana Paula Costa][AnaC] Les filles vous êtes chez vous ou a la fac
[14:49:21][Javier Terruso][JavierT] 600 heridos de momento, más de 170 muertos
[14:49:26][S?©verine Dolle][S?©verine] A la fac au sentier
[14:49:32][Javier Terruso][JavierT] 13 explosiones
[14:49:50][S?©verine Dolle][S?©verine] lo de la bomba de esta manana?
[14:49:55][Javier Terruso][JavierT] si
[14:50:11][Ana Paula Costa][AnaC] Vous ne voulez pas passer jusqu'à 16h au bureau 1039 au centre de langues pour qu'on vous prennent en photo
[14:50:34][S?©verine Dolle][S?©verine] Nos enteramos rapidamebte puedes decirnos màs?
[14:50:50][S?©verine Dolle][S?©verine] C'est bon, on a déjà fait notre profil
[14:51:02][Javier Terruso][JavierT] han sido trece explosiones en tres estaciones de tren de Madrid
[14:51:14][Javier Terruso][JavierT] a las 7.45 de la mañana
[14:51:44][S?©verine Dolle][S?©verine] Ypensais que el culpable es ETA?
[14:51:52][Javier Terruso][JavierT] tres explosiones en la estación de Atocha
[14:52:02][Ana Paula Costa][AnaC] vous avez fait vos profils mais vous n'avez pas mis les photos
[14:52:22][Javier Terruso][JavierT] el ministerio del interior dice que ha sido ETA
[14:52:36][S?©verine Dolle][S?©verine] On a mis des photos de chez nous parce qu'on préférait.
[14:52:46][Javier Terruso][JavierT] pero ellos no lo han reivindicado
[14:52:52][Ana Paula Costa][AnaC] sao 3 explosoes ou 13 explosoes?
[14:53:10][S?©verine Dolle][S?©verine] 13 non?
[14:53:14][Javier Terruso][JavierT] 13 en total, de ellas 3 en Atocha
[14:53:53][S?©verine Dolle][S?©verine] Donde te situas en cuanto a Atpcha?
[14:54:23][Javier Terruso][JavierT] mi casa está a 15 minutos en coche
[14:54:42][Javier Terruso][JavierT] Atocha es la estación donde se cogen los trenes de cercanías
[14:54:47][S?©verine Dolle][S?©verine] Y en tu casa no hay problemas?
[14:54:52][Javier Terruso][JavierT] no
[14:55:12][Javier Terruso][JavierT] se oye pasar los coches de policía
[14:55:32][Javier Terruso][JavierT] mi padre estaba al lado de la estación
[14:55:40][Javier Terruso][JavierT] pero no le ha pasado nada
[14:56:00][S?©verine Dolle][S?©verine] Y a su alrededor hay muchos escombros,
[14:56:13][Javier Terruso][JavierT] ya se fue de ahí
[14:57:38][S?©verine Dolle][S?©verine] et maintenant que se passe t-il?
[14:58:10][Javier Terruso][JavierT] estan levantando cadáveres
[14:58:20][Javier Terruso][JavierT] recontando los muertos
[14:58:28][Javier Terruso][JavierT] y atendiendo a los heridos
[14:58:54][S?©verine Dolle][S?©verine] quelle tragédie!
[14:59:21][Javier Terruso][JavierT] sí
[14:59:56][S?©verine Dolle][S?©verine] Et les gens , que font)ils?
[15:00:10][Javier Terruso][JavierT] correr y llorar
[15:00:42][Javier Terruso][JavierT] ha ido mucha gente a donar sangre, de momento hay suficiente
[15:01:02][Ana Paula Costa][AnaC] Jeanine est-ce que tu peux t'inscrire avec ton nom sur la plateforme?
[15:01:05][S?©verine Dolle][S?©verine] Je n'arrive même pas à imaginer tellelent que ça doit être un cauchemar
[15:01:51][S?©verine Dolle][S?©verine] Jeanine arrive
[15:02:27][Ana Paula Costa][AnaC] Ola Jeanine

[15:02:40][Ana Paula Costa][AnaC] Bem vinda ao nosso debate sobre o terrorismo
[15:03:11][Jeanine Clain][Jeanine] désolée pout tout à l'heure!
[15:03:46][Ana Paula Costa][AnaC] pas de problème notre équipe est la meilleur
[15:03:52][S?©verine Dolle][S?©verine] En France, nous avons eu des menaces de bombes dans les gares cette semaine mais rien n'a explosé.
[15:04:33][S?©verine Dolle][S?©verine] A Madrid c'était dans le métro?
[15:04:41][Jeanine Clain][Jeanine] Javi est-ce que le roi est intervenu ce matin après la tragédie?
[15:05:03][Ana Paula Costa][AnaC] Deposer des messages sur le thème luta contra o terrorismo no forum
[15:05:04][Javier Terruso][JavierT] esta tarde se va a dirigir a la nación
[15:05:14][Jeanine Clain][Jeanine] No te molesta si te llamo Javi?
[15:05:32][Javier Terruso][JavierT] no, todo el mundo lo hace
[15:07:02][Jeanine Clain][Jeanine] quelles seront les conséquences de ce drame penses-tu? va t-il aboutir à la même politique que les EEUU?
[15:07:59][S?©verine Dolle][S?©verine] Si c'est l'ETA pourquoi prendrait-on modèle sur les USA?
[15:08:03][Javier Terruso][JavierT] lo primero será confirmar que ha
sido ETA
[15:08:35][S?©verine Dolle][S?©verine] Oui c'est vrai.
[15:09:01][Javier Terruso][JavierT] realmente, los políticos españoles no están a la altura
[15:09:16][S?©verine Dolle][S?©verine] Ils ont peur?
[15:09:18][Javier Terruso][JavierT] no están aportando soluciones al problema
[15:09:32][Ana Paula Costa][AnaC] Foi um prazer falar convosco um grande beijinho e até logo mais
[15:09:35][Javier Terruso][JavierT] peur es miedo?
[15:09:43][S?©verine Dolle][S?©verine] Si
[15:09:52][Javier Terruso][JavierT] no, no tienen miedo
[15:10:00][S?©verine Dolle][S?©verine] alors c'est quoi?
[15:10:04][Jeanine Clain][Jeanine] TOUTE LA POPULATION DOIT ETRE ABASOURDIE ET EN DEUIL!C'EST TERRIBLE CE QUI SE PASSE AUTOUR DE NOUS!
[15:10:45][S?©verine Dolle][S?©verine] Bonjour Romautos
[15:11:14][Jeanine Clain][Jeanine] Bonjour romautos!
[15:11:33][Javier Terruso][JavierT] el partido del gobierno español y el del gobierno vasco no quieren hablarse
[15:11:41][Javier Terruso][JavierT] son cada vez más radicales
[15:12:18][Jeanine Clain][Jeanine] et qu'en pense Aznar?
[15:12:18][S?©verine Dolle][S?©verine] Et il n'y a pas d'autres partis moins radicaux?
[15:12:32][Javier Terruso][JavierT] toda la lucha antiterrorista está en manos de la policía
[15:12:47][Javier Terruso][JavierT] sí los hay, pero ahora no gobiernan
[15:13:40][S?©verine Dolle][S?©verine] Alors il faut les soutenir pour leur permettre d'avoir des sièges au gouvernement
[15:14:10][Jeanine Clain][Jeanine] sauriez- vous ce qui porrez posser ETA à agir de la sorte?
[15:14:42][S?©verine Dolle][S?©verine] Oui c'est quoi vraiment le but d'ETA?
[15:14:50][Jeanine Clain][Jeanine] je voulais dire pourrez pousser
[15:15:15][Javier Terruso][JavierT] ETA quiere la independencia de lo que ellos llaman Euskal Herria
[15:15:51][S?©verine Dolle][S?©verine] Et rien que pour ça il font tout sauter !
[15:15:55][Javier Terruso][JavierT] que es el Pais Vasco español, el PAis Vasco francés y Navarra
[15:16:56][Javier Terruso][JavierT] chicas, tengo que dejaros
[15:17:02][Jeanine Clain][Jeanine] C'est vraiment terrible d'arriver à ce carnage au nom de l'indépendance!
[15:17:14][S?©verine Dolle][S?©verine] Alors au revoir Javier
[15:17:20][Ilona Wroblewska][IlonaW] Ne t'en vas pas si vite!
[15:17:22][Javier Terruso][JavierT] un placer
[15:17:34][Jeanine Clain][Jeanine] bonjourIlona!
[15:17:44][Jeanine Clain][Jeanine] Salut Javi8
[15:17:44][S?©verine Dolle][S?©verine] igual Javier
[15:17:53][Ilona Wroblewska][IlonaW] tu es de quelle nationalié?
[15:18:09][S?©verine Dolle][S?©verine] Salut Ilona

[15:18:18][Jeanine Clain][Jeanine] Moi française et toi?
[15:18:21][S?©verine Dolle][S?©verine] Je suis de Lyon
[15:18:42][Jeanine Clain][Jeanine] Javi, la fac est ouverte auj.?
[15:19:02][Javier Terruso][JavierT] hoy había huelga de profesores
[15:19:05][Ilona Wroblewska][IlonaW] on est de la meme équipe , vous ne savez pas?
[15:19:13][S?©verine Dolle][S?©verine] Je vous laisse un moment, je reviens.
[15:19:34][Jeanine Clain][Jeanine] c'est normal!
[15:20:09][Jeanine Clain][Jeanine] T'es fraçaise donc?
[15:20:09][Ilona Wroblewska][IlonaW] je suis polonaise d'annecy, mais je fais mes etudes à lyon
[15:20:28][Jeanine Clain][Jeanine] tu es au sentier?
[15:21:26][Ilona Wroblewska][IlonaW] au bureau 1039 au CDL
[15:22:18][Ilona Wroblewska][IlonaW] je vais aller aen cours, salut et à bientot!
[15:22:31][Jeanine Clain][Jeanine] A PLUS

Sessão de chat 4 – [Galanet:Salon de discussion bleu: :galanet_1_3] [12/03/2004] [17:15:39]

[17:15:39][Carla Santos][carla] salut,hola
[17:15:43][Carla Santos][carla] atodos
[17:16:28][Mónica Bastos][mokab] Olá Remy...
[17:16:38][Mónica Bastos][mokab] de onde és?
[17:17:16][Mónica Bastos][mokab] Podes responder-me no ecran principal?
[17:17:28][Mónica Bastos][mokab] Eu sou de Aveiro!
[17:18:13][Remy Di Ponio][Remy] Sei mai venuto in Italia?
[17:18:33][Mónica Bastos][mokab] nunca! Mas quero ir este verão!
[17:19:09][Remy Di Ponio][Remy] Ti piace Galanet?
[17:20:05][Mónica Bastos][mokab] Molto!
[17:21:18][Mónica Bastos][mokab] Quantos anos tens?
[17:21:20][Remy Di Ponio][Remy] Quest'anno ho conosciuto Galanet e ci lavoro volentieri...
[17:21:42][Mónica Bastos][mokab] Oláááá!!!aaaaaaaaaaaaaaa José!
[17:22:08][Dino Jose][djose] hola moka de donde eres?
[17:22:17][Mónica Bastos][mokab] Eu também estou aqui voluntariamente!!! Estás a gostar?
[17:22:17][Clelia Di Casola][CleliaDC] Hola!!
[17:22:19][Remy Di Ponio][Remy] Ho 24 anni e sono all'ultimo anno. Spero di laurearmi a luglio.....ciao José
[17:22:34][Dino Jose][djose] hola a todos
[17:22:37][Mónica Bastos][mokab] Oláááá!!!aaaaaaaaaaaaaaa Clelia e Isadora!!!
[17:22:45][Remy Di Ponio][Remy] Ciao Clelia,ciao Isadora!!!
[17:22:54][Mónica Bastos][mokab] Sou de Aveiro, POrtugal!
[17:23:05][Isadora Calcagni][Isadora] ciao a tutti!!! Sono Isadora, anch'io ho 24 anni!
[17:23:17][Mónica Bastos][mokab] Eu também tenho 24 anos, mas já acabei o meu curso.
[17:23:52][Clelia Di Casola][CleliaDC] Yo soy Clelia, 17 anos!
[17:24:01][Mónica Bastos][mokab] Então, já alguém visitou POrtugal?
[17:24:08][Remy Di Ponio][Remy] Di dove sei Clelia?
[17:24:34][Clelia Di Casola][CleliaDC] Campobasso, tu Remy?
[17:24:45][Isadora Calcagni][Isadora] Ciao mokab, io non sono mai stata in Portogallo.....tu in Italia?[182]
[17:24:55][Remy Di Ponio][Remy] Sei fortunato Mokab puoi vedere gli Europei di calcio,quest'anno!!!
[17:25:15][Sílvia Melo][SilviaM] Olá Isadora! És de Cassino?
[17:25:25][Sílvia Melo][SilviaM] HOLLLLAAAAAAAAAAAAAA a todos!
[17:25:32][Dino Jose][djose] hola silvia
[17:25:32][Mónica Bastos][mokab] Ainda não tive o prazer de estar muito tempo em Itália. É um país que me fascina!! Bella Pasta!
[17:25:55][Isadora Calcagni][Isadora] Ciao Silvia, sì, sono di Cassino, e tu?

[182] Recorte da S8.

[17:25:55][Sílvia Melo][SilviaM] Hola Djosé! De onde charlas?
[17:26:02][Mónica Bastos][mokab] Salut! Sílvia! Conheces-me?
[17:26:02][Remy Di Ponio][Remy] Ciao Silvia di dove sei?
[17:26:02][Dino Jose][djose] soy Dino
[17:26:09][Sílvia Melo][SilviaM] Sou de Aveiro!!!!
[17:26:19][Sílvia Melo][SilviaM] Olá Dino!
[17:26:26][Isadora Calcagni][Isadora] Che tipo di pasta ti piace?
[17:26:37][Mónica Bastos][mokab] Então Isadora? Não dizes a esta!
[17:26:37][Dino Jose][djose] aqui con un grupo
[17:26:55][Remy Di Ponio][Remy] Clelia sono di Cassino,ma tu sei spagnola o Molisana?!!?
[17:26:56][Mónica Bastos][mokab] Gosto de todas, especialmente de esparguete!
[17:27:04][Sílvia Melo][SilviaM] Muy bien! Eu estou à espera de ver os alunos de Aveiro aparecerem...
[17:27:15][Sílvia Melo][SilviaM] Está cá alguém de Rio Cuarto?
[17:27:18][Isadora Calcagni][Isadora] Io cucino molto bene gli spaghetti!!!
[17:27:18][Dino Jose][djose] a que hora entran?
[17:27:36][Dino Jose][djose] ya se han ido los de Rio Cuarto
[17:27:37][Sílvia Melo][SilviaM] Posso ir comer a tua casa Isadora?????
[17:27:45][Mónica Bastos][mokab] Tens de me mandar a receita para o meu messangerie.
[17:28:05][Sílvia Melo][SilviaM] Eu esperei pelos de Rio Cuarto mas eles não estiveram no chat :(
[17:28:07][Clelia Di Casola][CleliaDC] Molisana... tu in cosa ti laurei?
[17:28:21][Isadora Calcagni][Isadora] D'accordo, ti piacerà!
[17:28:36][Sílvia Melo][SilviaM] Os portugueses não têm hora para chegar!!!!!
[17:28:51][Sílvia Melo][SilviaM] Isadora, espera por mim!!!! Vou apanhar o avião!!!!
[17:28:59][Mónica Bastos][mokab] Isadora, eu também quero ir!!!
[17:29:02][Remy Di Ponio][Remy] Mi laureo in Lingue,sto cominciando a preparare la Tesina in lingua francese,perché sono di madre lingua.
[17:29:04][Sílvia Melo][SilviaM] Como se diz avião em italiano?
[17:29:31][Dino Jose][djose] aereo
[17:29:47][Dino Jose][djose] si te refieres a avion
[17:29:53][Remy Di Ponio][Remy] Giusto Djosé!!!!
[17:29:53][Sílvia Melo][SilviaM] voglio coger gli aereo!
[17:30:07][Sílvia Melo][SilviaM] Quem corrige a minha frase?????? Je je je
[17:30:20][Clelia Di Casola][CleliaDC] Wow!! le francais n'est pas la langue que je préfère.. me la cavo meglio con le altre
[17:30:25][Isadora Calcagni][Isadora] Cosa vuoi dire con aviao, Silvia?
[17:30:31][Dino Jose][djose] voglio prendere l'aereo
[17:30:33][Sílvia Melo][SilviaM] plane!
[17:30:48][Dino Jose][djose] silvia no ingles
[17:30:51][Sílvia Melo][SilviaM] Gracias! Gracie mille!
[17:30:54][Remy Di Ponio][Remy] tu clelia che facoltà?
[17:30:59][Sílvia Melo][SilviaM] Sorry :((
[17:31:18][Dino Jose][djose] jajjajjajaj
[17:31:21][Clelia Di Casola][CleliaDC] a 17anni non sono ancora all'università.. liceo linguistico!
[17:31:39][Sílvia Melo][SilviaM] Yo sono 26!!!! Une vieille nana...
[17:31:46][Sílvia Melo][SilviaM] ;)
[17:31:50][Isadora Calcagni][Isadora] comunque, io amo molto anche i dolci, soprattutto col cioccolato
[17:32:11][Sílvia Melo][SilviaM] Eu também sou viviada em chocolate.... Sobretudo mousse :P
[17:32:27][Remy Di Ponio][Remy] Scusa ma non avevo letto la tua età!! Mi raccomando studia molto...
[17:32:29][Mónica Bastos][mokab] Eu também sou muito gulosa, adoro chocolate suiço!
[17:32:46][Sílvia Melo][SilviaM] Menu em casa da Isadora: esparguete e mousse de chocolate!!!!!!
[17:32:56][Clelia Di Casola][CleliaDC] Basta parlare di cibo.. è quasi ora di merenda!!! ;-)
[17:33:06][Remy Di Ponio][Remy] La mousse al cioccolato la faccio io!!!!
[17:33:08][Isadora Calcagni][Isadora] Ok, vi invito tutti a casa mia....
[17:33:09][Sílvia Melo][SilviaM] Cibo es comida??????
[17:33:31][Clelia Di Casola][CleliaDC] si,comida

[17:33:32][Isadora Calcagni][Isadora] cibo è comer
[17:33:32][Sílvia Melo][SilviaM] Gracias Remy!!!! Dos kilos de mousse para mim!i
[17:33:43][Mónica Bastos][mokab] Isadora, olha que vamos cobrar a promessa!
[17:33:51][Remy Di Ponio][Remy] Ok Silvia!!!!
[17:34:02][Sílvia Melo][SilviaM] Muito obrigado Remy!
[17:34:24][Remy Di Ponio][Remy] Troppo gentile Silvia!
[17:34:30][Sílvia Melo][SilviaM] É incrível que os reomanófonos quando se juntam só falam de comida :)
[17:34:42][Isadora Calcagni][Isadora] Allora, verrete in Italia ad assaggiare le mie specialità!
[17:35:14][Mónica Bastos][mokab] Pois é, os romanófonos são mesmo uns bons garfos! Conhecem a expressão: ser um bom garfo?
[17:35:17][Clelia Di Casola][CleliaDC] Bueno, participo yo también a esta comida..!
[17:35:24][Sílvia Melo][SilviaM] verrete????
[17:35:44][Sílvia Melo][SilviaM] O que vais fazer para a comida Clelia?
[17:35:54][Isadora Calcagni][Isadora] Ho imparato a cucinate pasta e dolci per bisogno di affetto, le ragazze possono comprendermi....ora sono un'ottima cuoca!
[17:36:18][Sílvia Melo][SilviaM] Que triste, Isadora!!!!!!
[17:36:20][Clelia Di Casola][CleliaDC] lo que quereis, sé cocinar muy bien..
[17:36:54][Sílvia Melo][SilviaM] Me gustan todas las tapas de españa Clelia... así que puedes hacer lo que te gusta más....
[17:37:32][Sílvia Melo][SilviaM] Remy, habla con nosotros!!!!
[17:37:44][Mónica Bastos][mokab] E comida potuguesa, ninguém tem um pedido?
[17:37:50][Isadora Calcagni][Isadora] No, SilviaM, ora non è più triste perché ho un ragazzo e lui approfitta volentieri dei miei piatti!!!
[17:38:04][Remy Di Ponio][Remy] Silvia quando mi porti in Spagna?
[17:38:06][Sílvia Melo][SilviaM] A mokab sabe cozinhar, mas a Sílvia não...
[17:38:29][Sílvia Melo][SilviaM] que significa "mi porti"?
[17:38:31][Dino Jose][djose] Ciao Silvia me voy a comer
[17:38:38][Clelia Di Casola][CleliaDC] pensaré que cocinar.. ahora tengo que ir :-(
[17:38:45][Clelia Di Casola][CleliaDC] hasta pronto!!!
[17:38:50][Sílvia Melo][SilviaM] Besos! Buon pranzo
[17:38:56][Sílvia Melo][SilviaM] ciao!
[17:38:57][Dino Jose][djose] un plato polvo y bacalao
[17:38:59][Mónica Bastos][mokab] Isadora, ainda bem que não somos só nós a apreciar o teu esparguete! ;)
[17:39:03][Dino Jose][djose] jajajjaja
[17:39:10][Remy Di Ponio][Remy] Buon appetito djosé!!!!!!
[17:39:24][Remy Di Ponio][Remy] Chi è rimasto con me?[183]
[17:39:24][Dino Jose][djose] ciao silvia nos vamos
[17:39:32][Sílvia Melo][SilviaM] Venham comer o bacalhau português!!!!!!!
[17:39:37][Mónica Bastos][mokab] POis é, nós somos bons a cozinhar peixe! Bacalhau assado, cozido, etc.
[17:39:40][Isadora Calcagni][Isadora] Mokab, parlami un pò di te!
[17:39:42][Dino Jose][djose] nosotros entramos los viernes por la tarde
[17:39:42][Sílvia Melo][SilviaM] Ciao! Arrivederci! Adeus.....
[17:40:01][Sílvia Melo][SilviaM] OK! AHora lo sabemos! Au revoir donc...
[17:40:09][Remy Di Ponio][Remy] Ciao djosé,a presto!!
[17:40:09][Dino Jose][djose] ciao
[17:40:11][Isadora Calcagni][Isadora] Io odio il baccalà!
[17:40:12][Mónica Bastos][mokab] Bom, chamo-me Mónica, sou de Aveiro e tenho 24 anos. E tu?[184]
[17:40:16][Dino Jose][djose] ciao remy
[17:40:31][Remy Di Ponio][Remy] Silvia,vai via anche tu?
[17:40:39][Isadora Calcagni][Isadora] Ho 24 anni anch'io
[17:40:43][Sílvia Melo][SilviaM] Alors remy, studias????

[183] Recorte da S9.
[184] Recorte da S10.

[17:40:50][Mónica Bastos][mokab] Vens de onde?
[17:41:05][Sílvia Melo][SilviaM] Remy, o que significa "vai via"?
[17:41:16][Remy Di Ponio][Remy] Ok anche tu mi raccomando ti aspetto venerdì prossimo...
[17:41:38][Sílvia Melo][SilviaM] :)
[17:41:40][Remy Di Ponio][Remy] Ci lasci...
[17:41:46][Isadora Calcagni][Isadora] Studio lingue qui a cassino da ormai 4/5 anni, ed abito vicino alla mia facoltà, 25 Km circa
[17:41:48][Sílvia Melo][SilviaM] No me lasci!!!!
[17:42:24][Mónica Bastos][mokab] Eu já acabei o meu curso, mas não me passa pela cabeça deixar de estudar! Adoro estudar, sobretudo línguas. E tu?
[17:42:35][Remy Di Ponio][Remy] oppure te ne vai dalla chat...
[17:43:01][Sílvia Melo][SilviaM] Remy, no capisco che parlas....
[17:43:30][Mónica Bastos][mokab] Algum de vocês vem a POrtugal no EURO2004?
[17:43:36][Isadora Calcagni][Isadora] Anch'io amo molto le lingue, soprattutto il francese, e non conosco affatto il portoghese, ma provo a capirti!!! Io compio gli anni il 31 gennaio, e tu?
[17:43:38][Sílvia Melo][SilviaM] Salut Gérard! On s'amuse bien ici!!!!!!
[17:43:48][Remy Di Ponio][Remy] pensavo che chiudevi con la chat e allora...
[17:44:14][Sílvia Melo][SilviaM] Pensavas que eu me ia embora do chat?
[17:44:21][Remy Di Ponio][Remy] Ma sei ancora qui Silvia,non chiudi?
[17:44:40][Remy Di Ponio][Remy] Possiamo parlare ancora?
[17:44:56][Sílvia Melo][SilviaM] Claro! Queres parlare de que?
[17:45:01][Mónica Bastos][mokab] Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Portugues e tu ajudas-me a mim no Italiano! Faço 25 anos no dia 30 de Abril!
[17:45:38][Gérard Gouti][GérardG] Ciao sono benedetto, ho il pseudo di Mr gouti perche ho un problema di password.Avete visto che tristezza in Spagnia, secondo le partite di coppe europee non devono giocare.E una cosa indegna. Ben
[17:46:27][Remy Di Ponio][Remy] Scusa ma devo andare,vado sul forum,ci vediamo venerdì prossimo...
[17:46:34][Isadora Calcagni][Isadora] Mokab. ora devo lasciarti, ma spero di parlare ancora con te la prossima volta, magari sulla messagerie.....CIAO BELLA! Ciao a tutti
[17:46:38][Mónica Bastos][mokab] Concordo Gérard! o que aconteceu em Madrid foi muito triste!
[17:46:45][Sílvia Melo][SilviaM] Não vás embora!!!! Viva Juventus!!!!!
[17:46:46][Remy Di Ponio][Remy] Ciao a tutti, è stato un piacere parlare con voi...
[17:46:55][Mónica Bastos][mokab] Ciao Isadora! Até a próxima!
[17:47:07][Sílvia Melo][SilviaM] Me piace molto parlare con voi....
[17:47:08][Mónica Bastos][mokab] Ciao Remy! Volta sempre!
[17:47:26][Sílvia Melo][SilviaM] Adeus!!!!!!

[17:50:09][Sílvia Melo][SilviaM] Escreve algo em Flamand....
[17:50:10][Annelies Van Acker][Annalisa] non j ai de la famillen qui habite en algarve
[17:50:14][Annelies Van Acker][Annalisa] ok!
[17:50:47][Mónica Bastos][mokab] ecrit un petit peu en flamand! PLEASE!!!
[17:50:57][Sílvia Melo][SilviaM] Escreve flamanego :(Vá lá!!!!!
[17:51:05][Annelies Van Acker][Annalisa] hallo alles kits?
[17:51:14][Annelies Van Acker][Annalisa] ik ben 22 jaar. en jij?
[17:51:18][Sílvia Melo][SilviaM] Kits para ti também :)))
[17:51:25][Mónica Bastos][mokab] Qu'est-ce que ça veut dire?
[17:51:34][Sílvia Melo][SilviaM] Ich bin 26 jahre alt
[17:52:42][Annelies Van Acker][Annalisa] ohlala mais tu réponds en allemand! c'est pas la meme chose hè
[17:52:46][Mónica Bastos][mokab] Ik ben 24 jaar! Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand!
[17:52:55][Annelies Van Acker][Annalisa] parfait!
[17:53:15][Annelies Van Acker][Annalisa] comment ça se fait? tu as des amis en belgique?
[17:53:25][Mónica Bastos][mokab] A sílvia é poliglota: fala alemão, espanhol, frances...
[17:53:36][Annelies Van Acker][Annalisa] bien!
[17:53:48][Annelies Van Acker][Annalisa] et très pratique
[17:54:03][Mónica Bastos][mokab] Non, je n'ai pas d'amis en Belgique, mais je suis passioné par la langue française et dons par les pays francophones!
[17:54:14][Sílvia Melo][SilviaM] Je sais, mais c'est quand-même pareil??? Non?????
[17:54:23][Annelies Van Acker][Annalisa] j ai déjà vite regarder vos photos
[17:54:41][Annelies Van Acker][Annalisa] non! pas du tout!
[17:54:47][Sílvia Melo][SilviaM] Faut pas le faire!!!!!! On n'est pas très bien :)
[17:54:52][Mónica Bastos][mokab] Et donc? qu'est-ce que tu as pensé? Horribles!!!
[17:55:05][Sílvia Melo][SilviaM] Mais c'est proche!!!! Qu'en penses tu????
[17:55:27][Annelies Van Acker][Annalisa] mais non, j'aime bien une visualisation des personnes avec qui je parle
[17:55:46][Mónica Bastos][mokab] J'ai la meme opinion de Sílvia! Je crois qu'il y a beaucoup de ressemblance entre ces deux langues!
[17:55:48][Annelies Van Acker][Annalisa] oui ça ressemble un peu, mais pas trop!
[17:56:36][Mónica Bastos][mokab] C'est un petit comme le français, le portugais, l'espagnol, l'italien: ce sont des langues différentes, mais quand meme très proches et pareilles.
[17:56:48][Annelies Van Acker][Annalisa] exactement!
[17:56:55][Mónica Bastos][mokab] Olá Christian! Tudo bem?
[17:57:02][Annelies Van Acker][Annalisa] ciao christian ;)
[17:57:44][Christian Degache][ChristianD] udiants et je fais une démo de Galanet
[17:57:52][Sílvia Melo][SilviaM] Salut Christian!!!!! Me voilà! Chat addicted....
[17:57:55][Christian Degache][ChristianD] en cours de DESS
[17:58:14][Christian Degache][ChristianD] je suis en cours avec tous les étudiants
[17:58:30][Annelies Van Acker][Annalisa] i m leaving, see you later!
[17:58:50][Mónica Bastos][mokab] OK à toute à l'heure!
[17:59:25][Mónica Bastos][mokab] Olá Sílvia!!!! Já nos abandonaram! Vou esperar mais um bocadinho!
[17:59:31][Sílvia Melo][SilviaM] Ok! Sozinhas outrs vez....
[18:02:31][Elia Cañete][EliaC] Hola!![186]
[18:02:49][Elia Cañete][EliaC] por fin encuentro a alguien conectado
[18:02:54][Elia Cañete][EliaC] estais??
[18:03:04][Mónica Bastos][mokab] Olá Elia! De onde vens?
[18:03:25][Elia Cañete][EliaC] soy de Barcelona y tú?
[18:03:27][Sílvia Melo][SilviaM] Estou a colar etiquetas (eu não, a Sílvia mas eu estou a teclar por ela, chamo-me MB) e já falo
[18:04:06][Mónica Bastos][mokab] Barcelona! Então falas catalão!
[18:04:17][Mónica Bastos][mokab] Eu venho de POrtugal!
[18:04:20][Elia Cañete][EliaC] si, tambien

[186] Recorte da S12.

[18:04:26][Elia Cañete][EliaC] soy bilingüe
[18:04:41][Elia Cañete][EliaC] de qué parte de Portugal??
[18:05:04][Mónica Bastos][mokab] Je ne suis pas bilingue, mais je peux parler aussi en français!
[18:05:15][Mónica Bastos][mokab] Venho de Aveiro. Conheces?
[18:05:32][Elia Cañete][EliaC] alors on parle le français si tu veux
[18:05:45][Elia Cañete][EliaC] c´est le nord??
[18:06:08][Mónica Bastos][mokab] POur moi c'est la meme chose, mais on peut parler en utilisant toutes le langues!
[18:06:24][Elia Cañete][EliaC] parfait!! perfecto!!
[18:06:44][Mónica Bastos][mokab] Sim, é perto do Porto, a terra do Futebol Clube do POrto!
[18:06:48][Elia Cañete][EliaC] comme ça on peut practiquer tous
[18:06:56][Mónica Bastos][mokab] Voilá!
[18:07:02][Elia Cañete][EliaC] aahh, ok!!
[18:07:18][Mónica Bastos][mokab] Então. Quantos anos tens?
[18:07:35][Mónica Bastos][mokab] J'ai 24 ans, presque 25.
[18:07:35][Elia Cañete][EliaC] yo tengo 24 años y tú?
[18:07:45][Elia Cañete][EliaC] yo también!!!
[18:07:57][Elia Cañete][EliaC] el 15 de marzo cumplo los 25..jeje
[18:07:58][Mónica Bastos][mokab] Bon, nous sommes de la meme age... Tu es études?[187]
[18:08:21][Mónica Bastos][mokab] Eu completo el 30 de avril.
[18:08:33][Elia Cañete][EliaC] je étudie Filologia Francesa
[18:08:58][Elia Cañete][EliaC] et toi? tu étudie quoi??
[18:09:18][Mónica Bastos][mokab] Ah! Maintenant je comprends pour quoi tu parles très bien le français. Eu já acabei o meu curso, sou professora de portugues e de frances.
[18:09:42][Mónica Bastos][mokab] Se quiseres aprender português, posso-te ajudar!
[18:09:55][Elia Cañete][EliaC] yo solo estoy en 2º curso, he empezado un poco tarde mis estudios
[18:10:08][Elia Cañete][EliaC] claro que si!!
[18:10:19][Elia Cañete][EliaC] me encanta como suena el portugués!!
[18:10:30][Mónica Bastos][mokab] Nunca é tarde de mais para aprender. Eu já acabei o curso, mas não penso deixar de estudar tão cedo!
[18:10:51][Mónica Bastos][mokab] POis, o portugues é uma língua multo bella.
[18:10:54][Sílvia Melo][SilviaM] Como te suena el portugués? Que te parece màs fuerte?
[18:11:32][Elia Cañete][EliaC] en Paris tenia una amiga brasileña y cuando no nos entendiamos en francés, ella me hablaba en portugués o yo en castellano
[18:11:46][Sílvia Melo][SilviaM] Y se comprendian?????
[18:11:52][Elia Cañete][EliaC] siii
[18:12:00][Mónica Bastos][mokab] POis, de facto o português e o espnahol são muito próximos!
[18:12:04][Elia Cañete][EliaC] era genial, tenemos muchas palabras muy parecidas
[18:12:13][Elia Cañete][EliaC] como con el italiano
[18:12:34][Sílvia Melo][SilviaM] Que bonito! Me encanta como se pueden comprender los idiomas...
[18:12:39][Mónica Bastos][mokab] Pensas que o espanhol é tão próximo do portugues como do italiano?
[18:12:41][Sílvia Melo][SilviaM] parlate italiano?
[18:13:12][Sílvia Melo][SilviaM] Hablas italiano?
[18:13:15][Elia Cañete][EliaC] yo no hablo italiano, pero lo entiendo todo
[18:13:18][Sílvia Melo][SilviaM] Falas espanhol?
[18:13:25][Sílvia Melo][SilviaM] Vale!
[18:13:52][Elia Cañete][EliaC] con el portugués de Portugal (luego está el portugués brasileño) es más dificil de entender
[18:14:08][Sílvia Melo][SilviaM] Piensas que es muy distinto?
[18:14:16][Elia Cañete][EliaC] el sonido si
[18:14:33][Sílvia Melo][SilviaM] Que te parece más facil, el portugués de portugal o de Brasil?
[18:14:54][Elia Cañete][EliaC] es como la diferencia que hay entre los españoles, el de España o los de Latinoamerica
[18:15:00][Elia Cañete][EliaC] es cuestion de acentos

[187] Recorte da S 13.

[18:15:22][Elia Cañete][EliaC] el de Brasil más fácil de entender
[18:15:27][Sílvia Melo][SilviaM] Vale! Pués.... pero siempre si puede comprender, si haces un pequeño esfuerzo!
[18:15:40][Sílvia Melo][SilviaM] Vou falar português contigo, agora :)
[18:15:42][Elia Cañete][EliaC] de dónde eres Silvia?
[18:15:52][Sílvia Melo][SilviaM] De Portugal, Aveiro!
[18:16:04][Sílvia Melo][SilviaM] De onde pensavas que eu era????
[18:16:14][Elia Cañete][EliaC] y mokab también??
[18:16:22][Mónica Bastos][mokab] Sim, eu também!
[18:16:39][Elia Cañete][EliaC] hablas muy bien el español[188]
[18:16:54][Sílvia Melo][SilviaM] Yo????
[18:16:55][Mónica Bastos][mokab] Somos viciadas em chat! Estamos à espera de alguém que queira falar connosco.
[18:17:17][Sílvia Melo][SilviaM] Gracias!!!!!!
[18:17:18][Mónica Bastos][mokab] E tu, que fazes por aqui?
[18:17:23][Elia Cañete][EliaC] sii
[18:17:42][Elia Cañete][EliaC] yo siempre entro en el chat y nunca hay nadie
[18:17:45][Elia Cañete][EliaC] es muy triste
[18:17:53][Elia Cañete][EliaC] pero hoy he tenido suerte
[18:17:57][Sílvia Melo][SilviaM] Estudei espanhol no verão.... e falo espanhol com o meu namorado.... ele é alemão!!!
[18:18:12][Sílvia Melo][SilviaM] :) Viva a intercompreensão!!!!!
[18:18:42][Mónica Bastos][mokab] C'est vrai! C'est très difficile de trouver quelqu'un ici.
[18:18:46][Elia Cañete][EliaC] buff!! y tambien hablas alemán?...Wie heiBt du?
[18:19:04][Mónica Bastos][mokab] Je ne comprends rien d'allemand.
[18:19:22][Elia Cañete][EliaC] no sé porque la gente no se conecta más amenudo...puede ser muy interesante
[18:19:27][Sílvia Melo][SilviaM] Ich spreche deutsch nicht! Aber... Ich heisse Sílvia Melo.... und du?
[18:19:43][Mónica Bastos][mokab] Sim, podemos passar a encontrar-nos à sexta-feira à tarde.
[18:20:02][Sílvia Melo][SilviaM] Não podes ir ao chat aos miercoles?
[18:20:25][Elia Cañete][EliaC] jejeje...j´ai commencé cet année avec l´alemand et vraiment je l´aime beaucoup
[18:20:39][Elia Cañete][EliaC] a que hora es los miercoles??
[18:20:53][Mónica Bastos][mokab] De manhã, das 9 as 11.
[18:21:01][Sílvia Melo][SilviaM] de 10 à 12 heures en espagne...
[18:21:24][Sílvia Melo][SilviaM] Porque é que gostas de alemão?????
[18:21:26][Mónica Bastos][mokab] Nesse horário podes encontrar cá muitos lusophones.
[18:22:12][Sílvia Melo][SilviaM] Ia ser fixe! Super! Toll! Guay.....
[18:22:27][Elia Cañete][EliaC] normalmente tenemos clase a esa hora
[18:22:37][Sílvia Melo][SilviaM] Que lastima!
[18:22:39][Elia Cañete][EliaC] aunque algun dia se podria intentar
[18:22:55][Mónica Bastos][mokab] Olá Andrea!
[18:23:09][Andrea Guarracino][Andreag] hola
[18:23:14][Elia Cañete][EliaC] pero vosotras estais estudiando en la universidad??? o ya no
[18:23:15][Sílvia Melo][SilviaM] Eso iba a ser muy bueno, porque nuestros alumnos quieren hablar español....
[18:23:18][Mónica Bastos][mokab] De onde vens?
[18:23:20][Sílvia Melo][SilviaM] HOLAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
[18:23:24][Elia Cañete][EliaC] Hola Andrea!![189]
[18:23:30][Andrea Guarracino][Andreag] soy italiano
[18:23:31][Sílvia Melo][SilviaM] De onde eres Andrea?
[18:23:48][Sílvia Melo][SilviaM] De Cassino?
[18:23:48][Mónica Bastos][mokab] Estamos a trabalhar no projecto Galanet!
[18:23:52][Sílvia Melo][SilviaM] Roma?
[18:23:56][Elia Cañete][EliaC] Italiano?? que bien!!

[188] Recorte da S14.
[189] Recorte da S15.

[18:23:59][Sílvia Melo][SilviaM] Firenze?
[18:24:04][Andrea Guarracino][Andreag] no, livorno
[18:24:09][Sílvia Melo][SilviaM] Paralte italino con Andrea....
[18:24:12][Mónica Bastos][mokab] Fernando Couto? Rui Costa?
[18:24:21][Sílvia Melo][SilviaM] Dove stai Livorno?
[18:24:29][Andrea Guarracino][Andreag] sono giocatori di football
[18:24:37][Elia Cañete][EliaC] eso, dónde está??
[18:24:43][Andrea Guarracino][Andreag] livorno està in toscana
[18:24:45][Sílvia Melo][SilviaM] No Parma?
[18:24:52][Sílvia Melo][SilviaM] No Inter de Milão?????
[18:24:52][Mónica Bastos][mokab] Ah!!! Jogas no San Siro?
[18:25:35][Mónica Bastos][mokab] Elia, diz alguma coisa ao italiano? mas em catalão![190]
[18:25:38][Sílvia Melo][SilviaM] Alora.... que tema escolheram para o Galanet?
[18:25:58][Andrea Guarracino][Andreag] san siro està a Milano io soy cerca de Firenze: 70 km
[18:26:07][Elia Cañete][EliaC] si voleu puc parlar en català perque el italià tampoc ho he estudiat
[18:26:26][Mónica Bastos][mokab] Eu sei! Pensas vir jogar no EURO 2004?
[18:26:26][Sílvia Melo][SilviaM] Já escolheram tema para debater no Galanet?
[18:26:42][Sílvia Melo][SilviaM] parla catalá....
[18:26:42][Andrea Guarracino][Andreag] tu puedes parlar en espanol
[18:26:57][Sílvia Melo][SilviaM] NOOO: kiero catalá....
[18:27:07][Elia Cañete][EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu,
[18:27:09][Mónica Bastos][mokab] Catalá no lo sei!
[18:27:25][Sílvia Melo][SilviaM] io volgueu catalá...
[18:27:32][Elia Cañete][EliaC] yo hablo lo que vosotros querais
[18:27:48][Sílvia Melo][SilviaM] Oppps.... mi ctalán es un atentado al catalan de verdad....
[18:28:02][Elia Cañete][EliaC] llavors, Silvia tu has estudiat català?
[18:28:20][Sílvia Melo][SilviaM] Penso que cada um deve falar o que quer... Eu falo português...
[18:28:43][Sílvia Melo][SilviaM] no, nunc.... Pero hecho trabajos de comprensión del catalan....
[18:28:43][Elia Cañete][EliaC] mokab, el català es una llengua molt facil d´entendre, no et preocupis segur que ho entens tot
[18:28:46][Andrea Guarracino][Andreag] no, yo sè un poquito de espanol
[18:28:53][Mónica Bastos][mokab] Andrea, tu n'as pas encore répondu: tu viens visiter POrtugal pendant l'EURO?
[18:29:19][Sílvia Melo][SilviaM] Se puede comprender muy muy bien.... que idioma encantador, chica!!!!
[18:29:25][Andrea Guarracino][Andreag] non, je ne peux pas pour les examins de l'universitè
[18:29:46][Mónica Bastos][mokab] Eu sei que o catalão é fácil de compreender, mas já não posso dizer o mesmo da expressão!
[18:29:58][Sílvia Melo][SilviaM] C'est dommage!!!!! On t'attendra une autre fois Andrea... :(
[18:30:01][Mónica Bastos][mokab] Mais tu vas assister par la télé?
[18:30:22][Elia Cañete][EliaC] m´en alegro que t´agradi, normalment la gent que ve a Catalunya no vol apendre el català...i és una llastima
[18:30:32][Andrea Guarracino][Andreag] mais oui sureent
[18:30:51][Andrea Guarracino][Andreag] excusez moi, mais oui, surement
[18:30:55][Elia Cañete][EliaC] Andrea, quel âge a toi??
[18:31:00][Mónica Bastos][mokab] E vais torcer por POrtugal?
[18:31:03][Sílvia Melo][SilviaM] Yo he visitado Barcelona pero toda la jente me hablaba en Español...
[18:31:10][Andrea Guarracino][Andreag] 22 ans
[18:31:18][Andrea Guarracino][Andreag] et toi?
[18:31:29][Sílvia Melo][SilviaM] No esta mal, pienso que querin que los comprendiera...
[18:31:45][Mónica Bastos][mokab] Quand j'ai été à Paris tout le monde me parlait en Anglais! C'est bizarre!
[18:31:51][Andrea Guarracino][Andreag] silviaM, de donde eres?
[18:32:10][Elia Cañete][EliaC] sobretot si es Barcelona ciutat, però depend per on vaigis de Catalunya la gent només sap parlar català o parla molt malament el castellà

[190] Recorte da S16.

[18:32:13][Sílvia Melo][SilviaM] Soy de Aveiro, Portugal, pero también de todas las partes de la tierra...
[18:32:24][Elia Cañete][EliaC] moi, 24
[18:32:36][Sílvia Melo][SilviaM] moi, la vieille nana: 26!
[18:32:43][Andrea Guarracino][Andreag] eliaC de donde eres tu?
[18:32:45][Mónica Bastos][mokab] Et moi aussi 24.
[18:33:07][Andrea Guarracino][Andreag] vous etes tous plous grands que moi!
[18:33:10][Elia Cañete][EliaC] de Barcelona
[18:33:18][Sílvia Melo][SilviaM] Me encantaria poder hablar catalan...
[18:33:20][Mónica Bastos][mokab] Le petit!!!
[18:33:37][Sílvia Melo][SilviaM] T'inquiète pas Andrea... Le poussin :)
[18:33:45][Elia Cañete][EliaC] a mi m´agraderia parlar portugues i italia...
[18:34:10][Mónica Bastos][mokab] Et le français, ça ne te plait pas?
[18:34:13][Sílvia Melo][SilviaM] Vamos hacer un tandem: yo ensegno el portugués...
[18:34:16][Elia Cañete][EliaC] la veritat que quan comences a estudiar idiomas no pots parar..o almenys això em passa a mi
[18:34:43][Sílvia Melo][SilviaM] Eu tambem sou assim! é o feitiço das línguas...
[18:35:01][Elia Cañete][EliaC] feitiço??
[18:35:09][Sílvia Melo][SilviaM] hechizo
[18:35:15][Sílvia Melo][SilviaM] se escribe así?
[18:35:18][Elia Cañete][EliaC] jajaja...es verdad
[18:35:23][Mónica Bastos][mokab] E das culturas, pois penso que é impossível estudar uma língua sem estudar também a sua cultura!
[18:35:26][Elia Cañete][EliaC] si, muy bien
[18:35:34][Sílvia Melo][SilviaM] Yupppiiiiiiii!
[18:35:56][Sílvia Melo][SilviaM] Algunas palabras las escribo como me suenan....
[18:36:00][Mónica Bastos][mokab] Andrea, que passa? parla avec noi? (J'essai d'écrire en italien;)
[18:36:21][Sílvia Melo][SilviaM] Andrea.... vuelve!
[18:36:23][Andrea Guarracino][Andreag] Barcelona...yo no he nunca hecho un viaje a barcelona, pero sè que es encantador
[18:36:44][Elia Cañete][EliaC] es lo bueno del castellano es eso, que lo escribes casi todo según se pronuncia
[18:36:48][Sílvia Melo][SilviaM] Si, con todo Gaudi... Y las Ramblas???? Uauuuu....
[18:36:49][Mónica Bastos][mokab] Eu também nunca fui a Barcelona, podíamos combinar!
[18:37:05][Elia Cañete][EliaC] teneis que venir a Barcelona este verano
[18:37:14][Elia Cañete][EliaC] es el año del Forum 2004!!!
[18:37:20][Sílvia Melo][SilviaM] Yo voy a Barcelona el Julio....
[18:37:21][Elia Cañete][EliaC] va a ser genial!!
[18:37:22][Mónica Bastos][mokab] Ok, está combinado!
[18:37:42][Andrea Guarracino][Andreag] excusez moi...comme je etudie l'espagnol de 2 mois, je ne sais pas parler bien. Je m'excuse
[18:37:53][Sílvia Melo][SilviaM] Bueno, no es Barcelona pero es muy cerca: LLeida! Pero voy a Barcelona algunos dias también...
[18:38:09][Elia Cañete][EliaC] claro que si, podriamos hacer un intercambio o algo así..
[18:38:29][Sílvia Melo][SilviaM] Tu parles déjà très bien!!!!!
[18:38:33][Andrea Guarracino][Andreag] je dois aller da ma jeunefille...a bientot. hola a todos!
[18:38:39][Mónica Bastos][mokab] Boa ideia! quando quiserem vir a Aveiro avisem!
[18:38:51][Sílvia Melo][SilviaM] Ciao! Arrivederci....
[18:38:54][Elia Cañete][EliaC] que va Andrea, mientras entiendas lo que escribo ya está muy bien, si hay algo que no, dimelo, vale??
[18:39:35][Mónica Bastos][mokab] Claro!
[18:39:36][Andrea Guarracino][Andreag] ciao a tutti!
[18:39:37][Sílvia Melo][SilviaM] Bom, vou voltar ao Português!
[18:39:44][Mónica Bastos][mokab] Ciao!
[18:39:47][Elia Cañete][EliaC] ciaoo
[18:39:51][Elia Cañete][EliaC] salut!!
[18:39:53][Elia Cañete][EliaC] adeu!
[18:39:55][Sílvia Melo][SilviaM] Ciao! Grazzie mille per habere parlate qui....

[18:40:07][Sílvia Melo][SilviaM] Te vas Elia? Vais-te embora?
[18:40:54][Sílvia Melo][SilviaM] Volta mokab
[18:40:56][Elia Cañete][EliaC] yo no, todavía no, se supone que estoy trabajando ;-) pero como no hay trabajo...así que hasta las 18.30 hora española...me quedo
[18:41:09][Sílvia Melo][SilviaM] que suerte!
[18:41:24][Mónica Bastos][mokab] Já cá estou! Fui só ver os outros chats
[18:41:31][Sílvia Melo][SilviaM] Ya has visto los forums hoy? El terrorismo ha envadido todos los espacios....
[18:41:45][Elia Cañete][EliaC] buenooo...es un trabajo temporal , hoy es mi ultimo día, solo han sido dos semanitas
[18:41:50][Sílvia Melo][SilviaM] Se habla muchisimo de Madrid!
[18:42:03][Sílvia Melo][SilviaM] Si, pero un trabajo....
[18:42:11][Elia Cañete][EliaC] es horrible!!
[18:42:12][Mónica Bastos][mokab] Au Portugal on ne parle que de Madrid!
[18:42:29][Sílvia Melo][SilviaM] O que pensas que aconteceu de verdade Elia?
[18:42:35][Mónica Bastos][mokab] Malheureusement:(
[18:42:56][Sílvia Melo][SilviaM] Achas que foi a ETA?
[18:43:18][Sílvia Melo][SilviaM] Achas= piensas que
[18:43:26][Elia Cañete][EliaC] hacia mucho que no
habia habido algo tan espantoso...
[18:43:39][Sílvia Melo][SilviaM] y tan malo!
[18:43:44][Mónica Bastos][mokab] Je crois que c'était l'Alqaeda.
[18:43:51][Elia Cañete][EliaC] no ETA no
[18:43:59][Elia Cañete][EliaC] ETA no mata de esa manera
[18:44:04][Sílvia Melo][SilviaM] então, quem?
[18:44:15][Elia Cañete][EliaC] ETA siempre avisa qde que hay bombas
[18:44:30][Sílvia Melo][SilviaM] Mas nas notícias em Portugal, é dito que os espanhóis ainda acreditam que foiua Eta...
[18:44:45][Mónica Bastos][mokab] ETA n'a jamais fait des attentas contre les citoyens. Elle attaque plutot les politiciens, les militaires...
[18:44:51][Sílvia Melo][SilviaM] Si, eso es verdad...
[18:45:06][Elia Cañete][EliaC] y si hubiera sido ETA...habria sido muy raro porque eso haria que el PP(partido de derechas) hubiera ganado las elecciones por mayoria absoluta
[18:45:26][Elia Cañete][EliaC] no creo que ETA sea tan tonta como para dar la victoria a los de derechas
[18:45:36][Sílvia Melo][SilviaM] Pois, as razões políticas não justificam este atentado...
[18:45:51][Sílvia Melo][SilviaM] Que piensa el rey?
[18:46:15][Elia Cañete][EliaC] ha estado muy bien!!
[18:46:28][Sílvia Melo][SilviaM] Que ha dicho él?
[18:46:33][Elia Cañete][EliaC] su discurso ha sido de lo mejor que he oido desde hace tiempo
[18:46:44][Sílvia Melo][SilviaM] O que disse ele?
[18:47:01][Mónica Bastos][mokab] Será que é por isso que Aznar e companhia defendem tanto a ideia de ter sido a ETA a responsável pelos atentados? Será uma manobra política?
[18:47:04][Elia Cañete][EliaC] El rey en España es solo algo representativo, pero que en los momento de crisis tiene que salir a la palestra
[18:47:32][Sílvia Melo][SilviaM] Claro! Es su pueblo quien esta sufriendo...
[18:47:53][Elia Cañete][EliaC] la ultima vez que el rey habia hablado (sin contar el mensaje de navidad) fue el 23F, que fue un intento de golpe de estado de Tejero, los militares querian recupearar el poder
[18:48:18][Elia Cañete][EliaC] exacto, has acertado!!!
[18:48:37][Sílvia Melo][SilviaM] Que fuerte para un rey...
[18:48:55][Sílvia Melo][SilviaM] Tiene que tener muchas ganas de soportarlo a todo eso...
[18:49:20][Sílvia Melo][SilviaM] Y fuerza...
[18:49:27][Mónica Bastos][mokab] custa-me a crer que alguém seja tão calculista, ao ponto de se aproveitar de todo este terror para ganhar eleições!
[18:49:53][Elia Cañete][EliaC] si tener ningun dato, los ministros empezaron a decir que era ETA, y todo el mundo en principio lo creyo....pero era ilogico, algo muy raro,...ellos quieres que sea ETA,

y solo ETA la que haya sido la culpable, porque sino tendrian que reconocer que por culpa de AZnar y por llevarnos a una guerra que nadie queria, hemos pagado todos
[18:50:04][Sílvia Melo][SilviaM] Não acho que seja para ganhar eleições! Elia, pensas que é uma manobra poliítica?
[18:50:52][Mónica Bastos][mokab] Em Portugal sentimos exactamente o mesmo! O nosso governo apoiou o ataque ao Iraque sem consultar o seu povo. E agora, estamos todos em perigo!
[18:50:54][Elia Cañete][EliaC] te aseguro que la derecha en este país es muy inteligente y muy manipuladora
[18:51:14][Elia Cañete][EliaC] ya no te puedes fiar de las noticias que ves en la cadana pública
[18:51:31][Sílvia Melo][SilviaM] Lo crés? Y piensas que es capz de algo tan fuerte y peligroso?
[18:51:54][Mónica Bastos][mokab] C'est vrai, la corruption a invahi la scène politique!
[18:51:59][Sílvia Melo][SilviaM] Pero todos ya lo sabemos que la televisión es una machina de hacer mentiras....
[18:52:28][Sílvia Melo][SilviaM] De crear ilusiones y perspectivas falsas...
[18:52:40][Sílvia Melo][SilviaM] É a dura realidade...
[18:52:51][Elia Cañete][EliaC] me creo eso y más....si al final resulta que es ETA quien lo ha hecho...yo te aseguro que será porque la derecha les ha pagado por hacerlo
[18:53:31][Sílvia Melo][SilviaM] Joder! verdad?
[18:53:43][Elia Cañete][EliaC] cuando en España gobernaba la izquierda, hubo un pequeño atentado...muy raro....un coche bomba a Aznar...que no le hizo nada, pero que hizo que ganara las elecciones
[18:54:25][Mónica Bastos][mokab] Et les membres de la ETA sont capables de recevoir de l'argent pour ... pour détruire l'image de l'organisation?
[18:54:50][Sílvia Melo][SilviaM] Parece-me o fim da picada....
[18:54:51][Elia Cañete][EliaC] el gobierno de Aznar basa su poder y su justificacion de todo por el terrorismo
[18:55:25][Mónica Bastos][mokab] Então, mas Aznar não condenava os terroristas: Sadam, Bin Laden?
[18:55:27][Sílvia Melo][SilviaM] sim, isso é verdade... infelizmente verdade! Mas o Bush faz o mesmo!
[18:55:38][Elia Cañete][EliaC] siempre que ha pasado algo gordo en España, Prestige, guerra de Irak, ect... siempre ellos habian capturado a no sé cuantos terroristas de ETA
[18:55:57][Elia Cañete][EliaC] o habian salvado un coche que iba a estallar pero que nunca lo hizo
[18:55:59][Sílvia Melo][SilviaM] Se llama publicidad....
[18:56:44][Sílvia Melo][SilviaM] ou propaganda... o Bush também o faz...
[18:57:18][Elia Cañete][EliaC] es así...ETA hace tiempo que está casi del todo desariticulada...pero siempre es un tema que utiliza la derecha para justificar cualquier cosa que haga
[18:57:29][Elia Cañete][EliaC] Bush está loco
[18:57:53][Elia Cañete][EliaC] y quiere que su locura se expanda por el mundo
[18:57:58][Mónica Bastos][mokab] Mais je crois que les personnes ne sont pas folles! On a déja compris quel est le but de nos governants.
[18:58:07][Elia Cañete][EliaC] un mundo basado en el miedo a todo lo que no es igual a nosotros
[18:58:20][Sílvia Melo][SilviaM] Querem criar uma histeria global... e levar-nos a crer que somos protegidos pelo governo...
[18:58:29][Elia Cañete][EliaC] exacto!!
[18:58:51][Sílvia Melo][SilviaM] Nada como o pânico para que nos refugiamos nas instituições supostamente democráticas...
[18:59:03][Sílvia Melo][SilviaM] É a neurose colectiva...
[18:59:05][Elia Cañete][EliaC] en la nota que supuestamente el gupo terrorista ha enviado a un periodico dice...
[18:59:15][Sílvia Melo][SilviaM] o que diz??????
[18:59:56][Elia Cañete][EliaC] VOSOTROS VENIS A NUESTRO PAIS Y MATAIS A NUESTRAS MUJERES, HOMBRES, NIÑOS Y CREEIS QUE ESO ES JUSTICIA , QUE A NOSOTROS NO NOS DUELE...
[19:00:00][Mónica Bastos][mokab] Ils veulento qu'on pense que seulement le gouvernement est capable de nous protéger! Moi je crois que c'est cette politique que va nous mettre dans une guerre terrible.

[19:00:15][Elia Cañete][EliaC] POR ESO A NOSOTROS TAMPOCO NO DUELE MATAR A VUETROS CIUDADANOS
[19:00:52][Sílvia Melo][SilviaM] entonces, parece que no han sido los de ETA... Pero puede que todo sea una mentira creada...
[19:01:39][Elia Cañete][EliaC] Claro que no ha sido...pero aqui en los medios de comunicacion no le estan dando ninguna importancia a esa nota...no lo entiendo??
[19:01:40][Mónica Bastos][mokab] C'est vrai ce qu'ils écrivent, mais ce n'ai pas été la volonté du peuple (des hommes, femmes et enfants communs). C'était une décision de le gouvernement, seulement de lui!
[19:02:10][Sílvia Melo][SilviaM] Incroyable!
[19:02:17][Sílvia Melo][SilviaM] Décevant!
[19:02:33][Mónica Bastos][mokab] SE calhar não estão a dar a devida importancia a essa nota, porque não interessa aos políticos. Afinal as eleições são já no domingo!
[19:02:34][Elia Cañete][EliaC] sii, pero no me parece que sea justo que dejemos hacer
[19:02:49][Elia Cañete][EliaC] son este domingo
[19:03:07][Mónica Bastos][mokab] Então, podemos concluir que provavelmente será a direita de Aznar a ganhar as eleições.
[19:03:16][Sílvia Melo][SilviaM] Pués... Como ppdran las personas ir a votar si estan tan confusas...????
[19:03:32][Sílvia Melo][SilviaM] Como podran avaliar este gobierno?
[19:04:05][Elia Cañete][EliaC] lo que no me gusta de nuestra sociedad es que nos creemos seguros, bien con nosotros mismos, y nos creemos con derecho a decidir lo mejor para los demas....asi que esto tan horrible te hace plantearte esa maravillosa realidad ficticia
[19:04:07][Mónica Bastos][mokab] Depois pode ser que se diga a verdade: que a ETA não teria sido capaz de fazer este massacre! Afinal, vai contra os seus objectivos e não se adequa ao seu modus operandis!
[19:04:45][Sílvia Melo][SilviaM] Pués.... Dime, vas a votar Elia?
[19:04:46][Elia Cañete][EliaC] yo solo quiero que ningun partido salga con mayoria absoluta
[19:04:57][Mónica Bastos][mokab] Na verdade BUSH e companhia julgam-se os senhores do mundo! E quem está contra eles faz parte dos maus!
[19:05:20][Elia Cañete][EliaC] tendrian que estar prohibidas las mayorias absolutas y tendria que ser obligatorio pactar con los demas grupos politicos
[19:05:36][Mónica Bastos][mokab] As maiorias absolutas são muito perigosas! Em Portugal o governo faz o que quer exactamente por isso!
[19:05:50][Sílvia Melo][SilviaM] A eso se llamaria dmocracia
[19:06:04][Sílvia Melo][SilviaM] Vas a votar el domingo?
[19:06:16][Mónica Bastos][mokab] Sim, porque o que nós temos é uma democracia de fachada!
[19:06:20][Elia Cañete][EliaC] si claro!!
[19:06:36][Elia Cañete][EliaC] siempre voto, creo que sino votas no tienes derecho a quejarte
[19:07:12][Elia Cañete][EliaC] me quede solaaa
[19:07:15][Elia Cañete][EliaC] :(
[19:08:03][Sílvia Melo][SilviaM] Estou 100% de acordo contigo!!!!!
[19:08:34][Mónica Bastos][mokab] MOi, je vote toujours, mais c'est dommage que la majorité de la population portugaise ne pense de la meme façon.
[19:08:53][Sílvia Melo][SilviaM] Je vore au Bloco de Esquerda
[19:09:00][Mónica Bastos][mokab] Je crois que quelqu'un a essaié de censurer notre discussion!
[19:09:08][Sílvia Melo][SilviaM] * voto
[19:09:27][Sílvia Melo][SilviaM] Estás aí EliaC?
[19:09:31][Elia Cañete][EliaC] sii
[19:09:49][Sílvia Melo][SilviaM] Uffff! He pensado que habias deconectado
[19:09:50][Elia Cañete][EliaC] estaba buscandoos por los otros chats jajaj
[19:09:59][Sílvia Melo][SilviaM] Y que tal?
[19:10:11][Elia Cañete][EliaC] nada
[19:10:13][Sílvia Melo][SilviaM] Nadia?
[19:10:18][Elia Cañete][EliaC] nadie
[19:11:02][Mónica Bastos][mokab] É pena não termos mais gente para animar ainda mais a conversa!
[19:11:51][Elia Cañete][EliaC] yaaa, es una pena

[19:12:03][Elia Cañete][EliaC] perdonad, es que estaba hablando por telef
[19:12:17][Elia Cañete][EliaC] es que hay una manifestación a las 19.00
[19:12:19][Sílvia Melo][SilviaM] Hay una alumna nuestra en el chat amarillo .... Vamos a llamarla.... je je je
[19:12:26][Mónica Bastos][mokab] Olá!!!
[19:12:27][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] olhaa a silviaaa
[19:12:27][Elia Cañete][EliaC] en toda España y estamos quedando
[19:12:28][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] lol
[19:12:32][Sílvia Melo][SilviaM] HOLAAAAAAAAAAAAAAA Deusa!!!!!!!!!!!!!!!!
[19:12:36][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :)
[19:12:40][Sílvia Melo][SilviaM] Tava a ver que não vinhas!!!!
[19:12:43][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] vim um cadito tarde mas vim
[19:12:43][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :)
[19:12:49][Mónica Bastos][mokab] Estamos a falar dos atentados em Espanha!
[19:12:50][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] tive aula de mota....
[19:12:51][Elia Cañete][EliaC] buenas duesa!!
[19:13:00][Sílvia Melo][SilviaM] vAIS SER promovida....
[19:13:00][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] buenas
[19:13:09][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] ?
[19:13:14][Mónica Bastos][mokab] Que perigo! Mandaram bloquear o transito?
[19:13:20][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] hehehe
[19:13:23][Sílvia Melo][SilviaM] Sim, não veio mais nenhum luso!
[19:13:25][Elia Cañete][EliaC] hola=buenas tardes o dias ...
[19:13:33][Sílvia Melo][SilviaM] Hablamos de ue ahora?
[19:13:37][Elia Cañete][EliaC] y cuando hablas queda reducido solo a Buenass!!
[19:13:37][Mónica Bastos][mokab] Então, os teus colegas nem sequer apareceram!
[19:13:51][Elia Cañete][EliaC] ok1
[19:13:54][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] pois....
[19:13:59][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] n sei
[19:14:15][Mónica Bastos][mokab] Então, deusa, dá-te a conhecer a nossa espanholita!
[19:14:32][Sílvia Melo][SilviaM] Quien es? de onde eres? Que estudias?
[19:14:36][Elia Cañete][EliaC] que significa deusa-das-treva??
[19:14:43][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] lolol
[19:14:44][Sílvia Melo][SilviaM] Ya conosces nuestra deusa, Elia?
[19:14:50][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] essa pergunta outra vez não!!!
[19:15:01][Elia Cañete][EliaC] es que no me has contestado noo??
[19:15:04][Elia Cañete][EliaC] jajaja
[19:15:06][Sílvia Melo][SilviaM] Responde!!!! Vá lá! eu também não sei!
[19:15:17][Sílvia Melo][SilviaM] ;)
[19:15:18][Mónica Bastos][mokab] Eu tb quero saber!!!
[19:15:25][Sílvia Melo][SilviaM] Venga!
[19:15:28][Elia Cañete][EliaC] a sii!!
[19:15:42][Elia Cañete][EliaC] algo de los infiernos??
[19:15:42][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] eu chamo-me anésia, sou da Murtosa (pertence ao distrito de aveiro) e ando no curso de linguas e relações empresariais em aveiro!
[19:16:00][Sílvia Melo][SilviaM] E o k significa Deusa-das-treva?
[19:16:00][Mónica Bastos][mokab] Pour quoi as-tu choisis ce nickname?
[19:16:43][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] err..... porque.... porque foi uma dakelas inspirações estúpidas que nos dão quando estamos à procura de um nickname inovador e divertido... e a minha ideia estupida ofi esta...
[19:16:44][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :p
[19:16:55][Mónica Bastos][mokab] Si, es algo de los infiernos!
[19:17:06][Sílvia Melo][SilviaM] E não é nada relacionado com Infiernos?
[19:17:08][Elia Cañete][EliaC] os conoceis entre vosotras??
[19:17:19][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] naaaa
[19:17:24][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] nada de inferno!
[19:17:28][Sílvia Melo][SilviaM] Claro! Somos del equipo de Aveiro!
[19:17:41][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :d

[19:17:42][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:17:53][Mónica Bastos][mokab] Então se não é de inferno, explica!
[19:17:56][Elia Cañete][EliaC] ya, pero yo no conozco a todos los del equipode Barcelona..
[19:18:20][Sílvia Melo][SilviaM] Por que no?
[19:18:30][Mónica Bastos][mokab] On connait tout le monde, car les élèves étudient tous ensemble!
[19:18:40][Elia Cañete][EliaC] porque no todos estudian en la Universidad en la que yo estoy
[19:18:52][Mónica Bastos][mokab] Deusa, aspectamos per ti!!
[19:18:58][Elia Cañete][EliaC] hay gente que ya ha acabbado los estudios y nosotros no los conocemos
[19:19:04][Sílvia Melo][SilviaM] Estas en la Autonoma?
[19:19:19][Elia Cañete][EliaC] si
[19:19:35][Sílvia Melo][SilviaM] Muy bien! Quien te ha cogido para el proyecto?
[19:19:53][Elia Cañete][EliaC] Marta Estrada, la conoces?
[19:19:57][Mónica Bastos][mokab] Deusa, estás aí?
[19:20:07][Sílvia Melo][SilviaM] Si.... La profesora de Francés, no?
[19:20:09][Mónica Bastos][mokab] Coucou!!!
[19:20:19][Elia Cañete][EliaC] una de las muchas ..jejeje
[19:20:24][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] estou
[19:20:25][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] diz
[19:20:37][Elia Cañete][EliaC] la de Francés Funcional II y III
[19:20:49][Sílvia Melo][SilviaM] Si, la conosco de Roma!!!!
[19:21:01][Sílvia Melo][SilviaM] Enviale un besito de Sílvia....
[19:21:03][Mónica Bastos][mokab] És da Murtosa, não sabia! Je travaille à l'école d'Estarreja.
[19:21:12][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] na secundária?
[19:21:12][Sílvia Melo][SilviaM] La chiquita portuguesa :*
[19:21:25][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] ou no ciclo?
[19:21:32][Mónica Bastos][mokab] Oui! Tu as étudié dans cette école?[191]
[19:21:41][Mónica Bastos][mokab] Dans la secondaire.
[19:21:59][Sílvia Melo][SilviaM] Porque é k tão a falar francês?
[19:22:04][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] eu andava lá o ano passado
[19:22:07][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:22:14][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] fiz la o secundário
[19:22:16][Mónica Bastos][mokab] è pra ela treinar o frances!!! E eu tb!
[19:22:25][Sílvia Melo][SilviaM] Elia, comprendes lo que decimos en português?
[19:22:28][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] je ne veut pas parler en frabçais
[19:22:31][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] *français
[19:22:32][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:22:43][Sílvia Melo][SilviaM] Alors, tout le monde en espagnol!
[19:22:44][Mónica Bastos][mokab] Qui a été tes profs de portugais et de français?
[19:22:52][Elia Cañete][EliaC] je suis allé en Anglaterre pour aprendre le anglais et après j´ai fait le même pour le français
[19:23:00][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] errr... de farnçais Helena pestana
[19:23:06][Mónica Bastos][mokab] OK, je parle en français et toi en portugais, espagnol, italien, catalan...
[19:23:08][Sílvia Melo][SilviaM] muito bem, Elia! e sabes alemão?
[19:23:26][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] de portugais dans le 10/11 manuela santos et 12 o fidalgo
[19:23:32][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :p
[19:23:34][Mónica Bastos][mokab] Ah oui. Elle parle comme les gens d'Açores!
[19:23:37][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] ui
[19:23:40][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] oui
[19:23:41][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:23:42][Sílvia Melo][SilviaM] ein bischen!
[19:24:00][Mónica Bastos][mokab] Si, Manuela Santos é fixe!
[19:24:03][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] era

[191] Recorte da S17.

[19:24:03][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] ..
[19:24:05][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] altamente..
[19:24:10][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] faltava mais aulas do que dava..
[19:24:14][Elia Cañete][EliaC] solo un poquito de aleman
[19:24:20][Elia Cañete][EliaC] no mucho acabo de empezar
[19:24:22][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] nem era preciso o pessoal faltar as aulas... pk n haviam-...
[19:24:26][Elia Cañete][EliaC] oye vchicas os dejo
[19:24:33][Elia Cañete][EliaC] tengo que ir a la manifestacion
[19:24:39][Sílvia Melo][SilviaM] Yo muy poco! Intento de aprenderlo ahora porque mi novio es alean...
[19:24:44][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] entao no 12 mandaram-nos pro fidalgo... e as notas foram-se
[19:24:46][Mónica Bastos][mokab] POis, é essa! Confundi com a Afonso. Essa é k é fixe!
[19:24:55][Sílvia Melo][SilviaM] Vete a la manif: c'est trés important!
[19:25:01][Elia Cañete][EliaC] a ver si este verano lo montamos bien y hacemos intercambio o algo parecido valee??
[19:25:03][Elia Cañete][EliaC] ciaoo
[19:25:19][Elia Cañete][EliaC] a ver si otro dia coincidimos
[19:25:22][Elia Cañete][EliaC] adios
[19:25:24][Elia Cañete][EliaC] adeu
[19:25:24][Sílvia Melo][SilviaM] Bye! Quiero un intercambio contigo!!!! ;)
[19:25:32][Elia Cañete][EliaC] yo tb!!
[19:25:36][Sílvia Melo][SilviaM] Te envio mail para hacer un horario comun...
[19:25:37][Elia Cañete][EliaC] ;-)
[19:25:38][Mónica Bastos][mokab] Tchau!!! Depois combinamos o intercambio!
[19:25:43][Elia Cañete][EliaC] ok!!
[19:25:52][Sílvia Melo][SilviaM] ei, o intercambuio é comigo....
[19:25:53][Elia Cañete][EliaC] y sino en el hotmail
[19:25:59][Elia Cañete][EliaC] elia6@hotmail.com
[19:26:01][Sílvia Melo][SilviaM] Cual?
[19:26:04][Mónica Bastos][mokab] Invejosa!!! Ciumenta1!!lol
[19:26:07][Sílvia Melo][SilviaM] OK! Venga!
[19:26:11][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] porrada porrada!
[19:26:19][Elia Cañete][EliaC] porrada???
[19:26:23][Elia Cañete][EliaC] que significa??
[19:26:27][Sílvia Melo][SilviaM] Bato-te já!
[19:26:31][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] va, traduzam lá
[19:26:32][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:26:35][Sílvia Melo][SilviaM] Agora explica-lhe deusa
[19:26:38][Elia Cañete][EliaC] ok!
[19:26:41][Elia Cañete][EliaC] adeuuu
[19:26:55][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] e foi-se
[19:27:04][Mónica Bastos][mokab] safaste-te da boa! para a próxima tens de explicar!
[19:27:07][Sílvia Melo][SilviaM] Oppps! Já não fui a tempo de lhe explicar a porrada!
[19:27:11][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] e eu tb me vou... passar uns apontamentos pk o fds vai ser mt complicado...
[19:27:13][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:27:22][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] xauzito e ate quarta
[19:27:23][Sílvia Melo][SilviaM] keres ajuda?
[19:27:25][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] nahh
[19:27:27][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] é so pasar
[19:27:30][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] n é estudar
[19:27:31][Sílvia Melo][SilviaM] Posso ajudar com o espanhol!
[19:27:31][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] :D
[19:27:38][Mónica Bastos][mokab] OK! Até quarta! Não te esqueças des devoirs!!!
[19:27:42][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] eu compreendo praticamente tudo
[19:27:45][Sílvia Melo][SilviaM] So para verem k sou boa pessoa....

[19:27:49][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] agr escrever..
[19:27:49][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] lol
[19:27:55][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] xauzito entao
[19:27:56][Anésia Gouveia][deusa-das-treva] **
[19:27:58][Sílvia Melo][SilviaM] Pois pois
[19:28:03][Sílvia Melo][SilviaM] Tschüss
[19:28:07][Mónica Bastos][mokab] Adeus! Bom fds

Sessão de chat 5 – [Galanet:Chat bleu: :galanet_1_3] [19/03/2004] [16:28:43]

[16:28:43][Cécilia Afonso][romautos] Salut Sofia!
[16:28:43][Sofia Santini][SofiaS] ciao[192]
[16:28:53][Cécilia Afonso][romautos] Salut ma chère comombienne!
[16:28:59][Cécilia Afonso][romautos] colombienne
[16:29:19][Sofia Santini][SofiaS] ciao patricia!
[16:29:33][Amparo Niclas][colombia] hola cecilia
[16:29:34][Sofia Santini][SofiaS] romautos posso chiamarti Rom?
[16:29:41][Cécilia Afonso][romautos] bien sur
[16:29:45][Sofia Santini][SofiaS] romautos è troppo lungo!
[16:29:47][Cécilia Afonso][romautos] c'est plus rapide ;)
[16:29:54][Sofia Santini][SofiaS] :)
[16:30:26][Federica Petardi][FedericaP] ciao colombia??
[16:30:39][Federica Petardi][FedericaP] !!
[16:31:29][Amparo Niclas][colombia] hola patricia
[16:31:29][Teresa Coccaro][TeresaC] Ciao a tutti
[16:31:31][Valeria Tucci][ValeriaT] Ciao colombia
[16:31:35][Federica Petardi][FedericaP] ciao a tutti!
[16:31:37][Cécilia Afonso][romautos] on a un truc à vous proposer avec Colombia
[16:31:38][Clelia Di Casola][CleliaDC] CIAO A TUTTE!!!
[16:31:41][Valeria Tucci][ValeriaT] ciao federica
[16:31:46][Cécilia Afonso][romautos] je vais écrire en portugais
[16:31:47][Amparo Niclas][colombia] buenas tardes a todas
[16:31:50][Valeria Tucci][ValeriaT] ciao clelia
[16:31:51][Cécilia Afonso][romautos] et elle en espagnol
[16:31:54][Cécilia Afonso][romautos] voila
[16:32:02][Valeria Tucci][ValeriaT] ciao teresa
[16:32:09][Teresa Coccaro][TeresaC] Ciao valeria
[16:32:09][Cécilia Afonso][romautos] assim vai haver plurilinguismo!!!
[16:32:18][Valeria Tucci][ValeriaT] buona sera anche a te colombia
[16:32:37][Cécilia Afonso][romautos] boa noite?! Ja é noite em Italia?
[16:32:44][Amparo Niclas][colombia] asi es. No tengo los acentos en espa"gn"ol, ni la "gn", les pido disculpas
[16:33:05][Amparo Niclas][colombia] vivo en francia asi que buenas tardes
[16:33:09][Valeria Tucci][ValeriaT] non preoccuparti colombia, non fa niente
[16:33:49][Amparo Niclas][colombia] aqui hace un tiempo magnifico, mucho sol. Y donde ustedes viven? que tal el tiempo?
[16:34:05][Cécilia Afonso][romautos] aqui esta um sol magnifico!
[16:34:12][Cécilia Afonso][romautos] ja parece Primavera
[16:34:19][Cécilia Afonso][romautos] e em Italia?
[16:34:32][Valeria Tucci][ValeriaT] noi viviamo in italia, e anche qui c'è un tempo stupendo....è arrivata la primavera....
[16:34:35][Amparo Niclas][colombia] si no conocen el vocabulario de la meteo pueden ver el modulo 5 de espagnol :)
[16:35:02][Amparo Niclas][colombia] con este sol nos podemos broncear

[192] Recorte da S18.

[16:35:45][Valeria Tucci][ValeriaT] lo peso anche io
[16:35:57][Valeria Tucci][ValeriaT] lo penso scusa
[16:36:00][Amparo Niclas][colombia] peso es "poder"?
[16:36:17][Valeria Tucci][ValeriaT] penso es pensar
[16:36:53][Amparo Niclas][colombia] ah. Querian hablar de un tema especial hoy?
[16:37:12][Valeria Tucci][ValeriaT] del riso
[16:37:38][Amparo Niclas][colombia] en colombia tenemos un humor "especia" :
[16:37:40][Valeria Tucci][ValeriaT] cuentame un ciste si puedes
[16:37:42][Amparo Niclas][colombia] el humor negro
[16:37:57][Valeria Tucci][ValeriaT] chiste lo siento
[16:38:14][Valeria Tucci][ValeriaT] que es el humor negro
[16:38:18][Sofia Santini][SofiaS] que es el humor negro?
[16:38:47][Amparo Niclas][colombia] nos reimos de la muerte, por ejemplo
[16:39:05][Cécilia Afonso][romautos] Sabeis qual o dia do ano em que se vendem mais "gilettes" em Portugal?
[16:39:17][Amparo Niclas][colombia] y cuando cuento un chiste a los amigos franceses, no se rien de eso
[16:39:27][Sofia Santini][SofiaS] explicame!
[16:39:54][Amparo Niclas][colombia] gilettes? es cuchillas de afeitar?
[16:40:28][Remy Di Ponio][Remy] Ciao a tutti
[16:40:38][Cécilia Afonso][romautos] é o que se utilisa para desfazer a barba
[16:40:55][Amparo Niclas][colombia] entonces si son las cuchillas de afeitar
[16:40:56][Dino Jose][djose] Amparo en Colombia existe Jaimito
[16:41:02][Cécilia Afonso][romautos] ola Remy
[16:41:09][Remy Di Ponio][Remy] Di dove siete?
[16:41:11][Amparo Niclas][colombia] sofia cuando encuentre el chiste te lo cuento, vale?
[16:41:13][Cécilia Afonso][romautos] Lyon
[16:41:32][Remy Di Ponio][Remy] Romautos sei francese?
[16:41:37][Cécilia Afonso][romautos] oui
[16:41:43][Sofia Santini][SofiaS] ok
[16:42:40][Remy Di Ponio][Remy] Je suis un italo-français et je suis né à Lyon.
[16:43:08][Elena Tea][ElenaT] eccomi sono arrivata anch'io
[16:43:14][Elena Tea][ElenaT] come va ?
[16:43:15][Federica Petardi][FedericaP] ciao a tutti!!!
[16:43:22][Elena Tea][ElenaT] tutto bene?
[16:43:26][Sofia Santini][SofiaS] ciao federicuccia!
[16:43:27][Elena Tea][ElenaT] quali nuove ?
[16:43:35][Remy Di Ponio][Remy] Ciao a voi,Elena e Sofia...
[16:43:47][Elena Tea][ElenaT] Ciao Ragazzi/e !
[16:43:57][Elena Tea][ElenaT] qui a grenoble il sole si è velato
[16:44:00][Cécilia Afonso][romautos] e eu sou uma francesa de origem português que trabalha em Lyon mas vive em Grenoble!
[16:44:20][Dino Jose][djose] Qui abbiamo 20 gradi
[16:44:20][Cécilia Afonso][romautos] é um pouco complicado, nao?
[16:44:22][Remy Di Ponio][Remy] Romautos sei portoghese?
[16:44:26][Elena Tea][ElenaT] io sono italianissima ma vivo in Francia da parecchio tempo
[16:44:42][Sofia Santini][SofiaS] in tutta Italia c'è un sole che spacca le pietre!
[16:44:42][Cécilia Afonso][romautos] de origem
[16:44:44][Elena Tea][ElenaT] caspita che caldino ! anche qui parecchio caldo
[16:44:58][Dino Jose][djose] yo soy venezolano y vivo en Italia
[16:45:03][Elena Tea][ElenaT] bello ! Giornate lunghe e soleggiate quel che ci vuole
[16:45:19][Elena Tea][ElenaT] dove vivi in Italia ?
[16:45:35][Sofia Santini][SofiaS] elena parli con me?
[16:45:45][Cécilia Afonso][romautos] então... ninguém tem a resposta à minha piada sobre "gilettes"?
[16:45:46][Dino Jose][djose] a Campobasso
[16:45:51][Elena Tea][ElenaT] Certo!
[16:45:51][Valeria Tucci][ValeriaT] elena dai parla un po con sofia

[16:46:03][Elena Tea][ElenaT] scusza ma in labo c'è un po' di casino
[16:46:15][Elena Tea][ElenaT] tu da dove vieni ? dove vivi ? che studi?
[16:46:30][Remy Di Ponio][Remy] Romautos stai studiando a Lyon?
[16:46:38][Elena Tea][ElenaT] Sofia allora ?
[16:46:54][Cécilia Afonso][romautos] fui... agora sou membro de GALANET
[16:46:59][Sofia Santini][SofiaS] vivo in un paese vicino campobasso
[16:47:00][Cécilia Afonso][romautos] e dou aulas de português
[16:47:10][Valeria Tucci][ValeriaT] Elena ma tu non sei di Cassino' ci studi soltanto li'
[16:47:16][Sofia Santini][SofiaS] studio in un liceo linguistico
[16:47:22][Sofia Santini][SofiaS] a campobasso
[16:47:30][Elena Tea][ElenaT] Bello!!! Io sono del profondo nord ma adoro il sud, mio fratello c'ha una ragazza di Lecce
[16:47:34][Valeria Tucci][ValeriaT] ciao benedetto
[16:47:46][Elena Tea][ElenaT] Cosa fai Sofia, nella vita ?
[16:47:49][Cécilia Afonso][romautos] TANTA GENTE A FALAR ITALIANO![193]
[16:47:52][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[16:47:54][Elena Tea][ElenaT] Perché ti interessi a Galanet?
[16:47:54][Cécilia Afonso][romautos] :-p
[16:48:09][Cécilia Afonso][romautos] para diversificar isso tudo
[16:48:17][Valeria Tucci][ValeriaT] ciao Remy
[16:48:22][Elena Tea][ElenaT] Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français
[16:48:25][Sofia Santini][SofiaS] perchè mi interessano culture straniere
[16:48:26][Cécilia Afonso][romautos] vou escrevendo algumas palavras em português
[16:48:42][Elena Tea][ElenaT] perfetto ! Fai studi linguistici ? Hai viaggiato ?
[16:48:49][Cécilia Afonso][romautos] e se alguém encontrar a traducção escreve ok?
[16:48:58][Amparo Niclas][colombia] bueno sofia aqui va el chiste:
[16:49:02][Elena Tea][ElenaT] Sofia che lingue parli ? Leggi, capisci ?
[16:49:09][Amparo Niclas][colombia] Una buena y una mala
Un hombre entra en un hospital para ser operado de las dos piernas. Cuando despierta, después de la intervención, el cirujano que lo operó le comenta:
"Tenemos dos noticias para usted: una buena y otra mala, ¿cuál quiere primero?"
"Dígame la mala y luego me alegra con la buena".
"Mire, la operación se complicó y tuvimos que cortarle las dos piernas".
El hombre rompe a llorar:
"¿Y cuál es la buena noticia?", pregunta sollozando.
"Que el hombre que está en la habitación de al lado dice que le compra los zapatos que traía".
[16:49:14][Remy Di Ponio][Remy] IO non so scrivere il portoghese Romautos ,ma se sai il francese non ho problemi...
[16:49:25][Benedetto Canale][Benedetto] Ciao sono benedetto da Cassino:come va?.... A cassino e in particolare a Cervaro e primavera. Abbiamo la partita con la juventus 2 a 0 .Qui sono? Domenica 21 il giorno di S benedetto cv'è il derby:Chi sonop?
[16:49:57][Cécilia Afonso][romautos] hahahahahahahahaha
[16:50:05][Sofia Santini][SofiaS] studio francese, i
[16:50:15][Cécilia Afonso][romautos] janela
[16:50:25][Amparo Niclas][colombia] comprendiste el chiste?
[16:50:25][Elena Tea][ElenaT] Scusa ma sono stata interrotta
[16:50:43][Sofia Santini][SofiaS] gracias colombia!!!
[16:50:51][Elena Tea][ElenaT] Ah allora verrai a trovarci a grenoble
[16:50:59][Sofia Santini][SofiaS] studio francese, spagnolo e inglese
[16:51:03][Valeria Tucci][ValeriaT] Benedetto anche qui fa caldissimo per fortuna.....
[16:51:12][Cécilia Afonso][romautos] janela = fenêtre
[16:51:22][Sofia Santini][SofiaS] fino ad ora sono stata una settimana a madrid e una a parigi
[16:51:35][Elena Tea][ElenaT] Sarebbe carino orgabnizzare un meeting con tutta la gente che partecipa al progetto
[16:51:58][Valeria Tucci][ValeriaT] elena penso anche io che sarebbe un ottima idea
[16:52:24][Cécilia Afonso][romautos] Porque é que as mulheres só têm quatro neurónios?[194]

[193] Recorte da S19.

[16:52:25][Elena Tea][ElenaT] Bene allora chi inizia l'organizzazione ? Io son troppo vecchia per queste cose!
[16:52:35][Remy Di Ponio][Remy] Colombia di dove sei?
[16:52:39][Cécilia Afonso][romautos] POurquoi les femmes n'ont elles que 4 neurones?
[16:52:47][Elena Tea][ElenaT] Como va ? Les amis espagnols ?
[16:53:01][Sofia Santini][SofiaS] je ne sais pas!
[16:53:05][Cécilia Afonso][romautos] Porque geralmente os fogões só têm quatro bicos.
[16:53:10][Dino Jose][djose] Dime Elena que quiere saber
[16:53:15][Elena Tea][ElenaT] Mais Cecilia , pourquoi cette question ?
[16:53:28][Amparo Niclas][colombia] de Ibagué, una pequegna ciudad ubicada en el centro de colombia
[16:53:30][Elena Tea][ElenaT] Cosa fanno gli amici spagnoli ?
[16:53:31][Cécilia Afonso][romautos] c'est une blague ElenaT
[16:53:42][Carolina Miranda][CarolinaM] a!!!
[16:53:48][Sofia Santini][SofiaS] rom non capisco che hai detto1
[16:54:17][Elena Tea][ElenaT] Oui d'accord c'est une blague mais etant blonde et femme je ne l'ai pas comprise!
[16:54:22][Cécilia Afonso][romautos] parce que généralement les plaques de cuisson n'ont que 4 réchauds
[16:54:35][Benedetto Canale][Benedetto] Ciao sono benedetto da Cervaro Italy how do you do? Mi piace il calcio e sono tifoso della lazio.
[16:54:39][Amparo Niclas][colombia] jajajajajajaja
[16:54:47][Elena Tea][ElenaT] AH AH
[16:54:56][Remy Di Ponio][Remy] Colombia!!!!!!!!
[16:54:56][Elena Tea][ElenaT] Je ne fais pas la cuisine mi !!!
[16:54:58][Dino Jose][djose] Benedetto qui nos si parla ingles
[16:55:04][Valeria Tucci][ValeriaT] ciao benedetto io sono valeria di campobasso e invece sono juventina col cuore
[16:55:13][Cécilia Afonso][romautos] tu es blonde... en voic une pour toi!
[16:55:14][Remy Di Ponio][Remy] Pensavo fossi europea...
[16:55:15][Cécilia Afonso][romautos] Uma loira chega ao trabalho num pranto.
- O que se passa?- pergunta-lhe o patrão.
- A minha mãe morreu- diz a loura a soluçar.
- Os meus sentimentos- diz o patrão- olhe, vá para casa, descanse.
- Não- replica a loura- se fôr para casa é pior. Se ficar aqui ao menos não penso nisso.
Passado umas horas, o patrão repara que a loura está a chorar compulsivamente. Preocupado, diz-lhe o patrão:
- Sente-se bem?
- Não- responde a loura- Acabo de falar ao telefone com a minha irmã que disse que a mãe dela também morreu.
[16:55:23][Elena Tea][ElenaT] Ciao Benedetto, benvenuto !
[16:55:49][Amparo Niclas][colombia] jajajajajaja
[16:55:54][Sofia Santini][SofiaS] non ho capito niente!
[16:55:55][Cécilia Afonso][romautos] ;à
[16:55:56][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[16:56:04][Amparo Niclas][colombia] la rubia es un poco tonta, no?
[16:56:06][Cécilia Afonso][romautos] eu logo vi que ias adorar colombia!
[16:56:07][Dino Jose][djose] Colombia entiendes Portuges
[16:56:22][Cécilia Afonso][romautos] nao!!! é loura! jajajaja
[16:56:36][Remy Di Ponio][Remy] Sei mai venuta in Italia Colombia?
[16:56:40][Amparo Niclas][colombia] claro, cuando uno habla una lengua romanica puiede entender otra lengua romanica
[16:56:44][Elena Tea][ElenaT] scusate vi lascio un attimo, torno subito
[16:57:10][Amparo Niclas][colombia] si remy, conozco venecia, torino,
[16:57:16][Remy Di Ponio][Remy] Che studi colombia?
[16:57:21][Valeria Tucci][ValeriaT] remy ma tu sei italiana

---

[194] Recorte da S20.

[16:57:48][Amparo Niclas][colombia] ya no estudio
[16:57:57][Sofia Santini][SofiaS] ciao a tutti
[16:57:57][Remy Di Ponio][Remy] Valeria sono un ragazzo!!! Sono un italo-francese...
[16:58:01][Sofia Santini][SofiaS] vi lascio
[16:58:10][Sofia Santini][SofiaS] buon proseguimento!
[16:58:13][Amparo Niclas][colombia] qué es lascio?
[16:58:16][Valeria Tucci][ValeriaT] scusa.....remy
[16:59:01][Remy Di Ponio][Remy] Non ti preoccupare,di dove sei?
[16:59:40][Soraya Carpenito][SorayaC] ciao valeria
[16:59:50][Remy Di Ponio][Remy] Ola djose como estas,non so se ho scritto bene!!!
[16:59:59][Daniela Minadeo][DanielaM] hola!
[17:00:06][Remy Di Ponio][Remy] Hola Daniela..
[17:00:06][Elena Tea][ElenaT] rieccomi !
[17:00:15][Cécilia Afonso][romautos] ElenaT?
[17:00:15][Soraya Carpenito][SorayaC] hola!!
[17:00:17][Remy Di Ponio][Remy] ciao Elena come stai?
[17:00:22][Daniela Minadeo][DanielaM] hola Remy
[17:00:24][Amparo Niclas][colombia] qué tal el tema de la risa?
[17:00:26][Dino Jose][djose] si Remy te falta el acento
[17:00:27][Elena Tea][ElenaT] tutto bene grazie e tu?
[17:00:28][Valeria Armenti][ValeriaA] cio a tutti!!!
[17:00:36][Daniela Minadeo][DanielaM] Hola Soraya
[17:00:45][Elena Tea][ElenaT] alors ecrire avec les accents c'est trop dur
[17:00:46][Daniela Minadeo][DanielaM] cio valeria
[17:00:48][Dino Jose][djose] Nosotros estamor por irnos
[17:00:49][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Hola, buenas tardes y disculpas por el retraso pero la técnica hoy no estaba por la labor
[17:00:53][Valeria Armenti][ValeriaA] ciao daniela
[17:00:59][Valeria Tucci][ValeriaT] il dove del ridere
[17:01:02][Remy Di Ponio][Remy] Grazie djose,lo spagnolo lo parlo poco e mi serve una mano!!!
[17:01:03][Elena Tea][ElenaT] Ciao a chi se ne va
[17:01:06][Dino Jose][djose] Hola Encarni
[17:01:07][Cécilia Afonso][romautos] Ola malta! Tanta gente!!!
[17:01:12][Soraya Carpenito][SorayaC] hola daniela ranocchietta!
[17:01:23][Remy Di Ponio][Remy] Come ranocchietta!!??
[17:01:25][Benedetto Canale][Benedetto] Ciao , sono benedetto .Volevo sapere quali sono le dati degli Europeo di calcio in Portogallo.
[17:01:28][Elena Tea][ElenaT] perché chiami daniela, ranocchietta ?
[17:01:31][Daniela Minadeo][DanielaM] Hola ranocchietta 2
[17:01:40][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Hola Dino, da gusto que entre este dialogo de besugos alguien se dé cuenta de que llegué. Espero que no tuvieras familia en Madrid
[17:01:46][Remy Di Ponio][Remy] Perché ranocchietta??!!
[17:01:55][Amparo Niclas][colombia] me despido, aqui encarni queda en representacion del espagnol[195]
[17:02:04][Remy Di Ponio][Remy] Ciao Soraja,che nome strano!!!
[17:02:17][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Si, si, pero el de la MAdre PAtria (ji, ji, ji . . .)
[17:02:26][Soraya Carpenito][SorayaC] davvero è cosi strano?
[17:02:29][Dino Jose][djose] Ciao Amparo
[17:02:36][Valeria Tucci][ValeriaT] encarni sei italiano/a
[17:02:37][Amparo Niclas][colombia] si se dieron cuenta como representamos la risa ?
[17:02:39][Cécilia Afonso][romautos] até breve Colombia
[17:02:51][Cécilia Afonso][romautos] :-D
[17:02:57][Daniela Minadeo][DanielaM] Perchè io e Soraya ci sediamo sempre all'indiana,addirittura dormiamo in questa posizione,come 2 ranocchiette!
[17:03:11][Benedetto Canale][Benedetto] Ciao sono beny che tempo farà questo week endin Spagnia e Potogallo?

[195] Recorte da S21.

[17:03:23][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Valeria :
No, no soy italiana soy espagola pero vivo en Francia, como que me preguntas si soy italiana
[17:03:30][Remy Di Ponio][Remy] Soraya l'hai mandato a me il messaggio!!!
[17:03:30][Elena Tea][ElenaT] Capito ! ecco perché vi soprannominate ranocchiette! Es claro, clarissimo
[17:03:39][Amparo Niclas][colombia] los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji
[17:03:56][Cécilia Afonso][romautos] eu falo português mas estou em França... e aqui esta previsto chuva para este fim de semana Benedetto
[17:03:57][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Lo importante es reir verdad ?
[17:04:01][Elena Tea][ElenaT] e los italianos !
[17:04:02][Soraya Carpenito][SorayaC] lo so,
ho sbagliato,remy.
[17:04:09][Valeria Tucci][ValeriaT] perdoname me he olvidado
[17:04:22][Elena Tea][ElenaT] Capita di fare errori con tutto sta gente
[17:04:31][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Valeria : si es a mi a quien pides disculpas no se las merece
[17:04:31][Remy Di Ponio][Remy] Non ti preoccupare,il computer forse è un pò lento...
[17:05:07][Remy Di Ponio][Remy] Encarni hai viaggiato un pò ,eh..
[17:05:08][Cécilia Afonso][romautos] alors Encarni. Quoi de neuf à Grenoble?
[17:05:40][Valeria Armenti][ValeriaA] Ciao Remy
[17:06:02][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Contestaré por orden : si, no me puedo quejar he viajado un poco, en cuanto a qué de nuevo, pues nada, aqui chateando (en el sentido virtual de la palabra de desgraciadamente)
[17:06:24][Remy Di Ponio][Remy] Ciao Valeria sono dispiaciuto ma il mio tempo a disposizione è finito...
[17:06:24][Cécilia Afonso][romautos] tout le monde s'en va
[17:06:40][Valeria Armenti][ValeriaA] non tout le monde
[17:06:44][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : no quedo yo, no te vayas que queria pedirte algo
[17:06:46][Dino Jose][djose] El equipo de Campobasso se esta marchando
[17:06:48][Cécilia Afonso][romautos] je vais partir aussi
[17:06:50][Remy Di Ponio][Remy] Ciao a tutti e mi raccomando ci riscriviamo venerdì prossimo,ciao,ciao...
[17:07:01][Soraya Carpenito][SorayaC] ciao a tutti ora devo andare via, alla prossima
[17:07:03][Cécilia Afonso][romautos] ok, je reste encore un peu
[17:07:05][Benedetto Canale][Benedetto] Ciao , romautos , io sono francese e vivo in Italia il tempo sara nuvoloso.Adesso ti saluto perche devo andare via.domenica c'è il derby lazio /roma: forza lazio.vinciamo 2 a 0
[17:07:30][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Ceciliaaaaaaaaaaa : por fa, envia la foto a amparo para el perfil envie un mail por galanet yahoo pero no funciono, te acuerdas ? la de la Cantina. Gracias de antemano
[17:07:32][Cécilia Afonso][romautos] VIVA ROMA!!!
[17:07:41][Cécilia Afonso][romautos] OUPSSSSSSSSSSSSSS...
[17:07:50][Cécilia Afonso][romautos] j'ai completement oublié ENcarni
[17:07:51][Cécilia Afonso][romautos] :((
[17:07:52][Cécilia Afonso][romautos] désolée
[17:08:04][Cécilia Afonso][romautos] je vais le faire TOUT de SUITE
[17:08:13][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : pas grave, je croyais que tu n'avais pas reçu le message car certains me sont revenus
[17:08:23][Benedetto Canale][Benedetto] Benedetto :Forza lazioEAGLES SUPPORTERS
[17:08:28][Daniela Minadeo][DanielaM] ciao, a presto
[17:08:29][Cécilia Afonso][romautos] en effet... je n'ai reçu aucun message de toi
[17:08:29][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia, muchas gracias
[17:08:37][Federica Petardi][FedericaP] ora me ne vado..baci e saluti a tutti..
[17:08:40][Cécilia Afonso][romautos] mais tu me l'avais demandé à Cassino!
[17:08:45][Dino Jose][djose] Ciao Encarni
[17:08:47][Cécilia Afonso][romautos] et j'avais oublié

[17:08:55][Cécilia Afonso][romautos] salut Dino
[17:08:56][Dino Jose][djose] Ciao Cecilia
[17:08:59][Federica Petardi][FedericaP] e sarò lunedi x le undici meno un quarto su galane per dirvi il tema sul ruidere ke piu mi piace ok??
[17:09:02][Cécilia Afonso][romautos] a très bientôt
[17:09:02][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : ves ? como es lo que yo decia, que me vino devuelto el que te envie viq yahoo groupes Galatea 2.
[17:09:06][Elena Tea][ElenaT] Je vois que ll y a encore des gens ! bien très bien!
[17:09:27][Cécilia Afonso][romautos] Re-Ola Elena!
[17:09:35][Dino Jose][djose] El Lunes Federica entrara para comunicar con el grupo de redaccion
[17:09:36][Elena Tea][ElenaT] ciao Cecilia
[17:09:44][Cécilia Afonso][romautos] pensava que tinhas ficado zangada com a anedota da loura ;)
[17:09:53][Cécilia Afonso][romautos] sim
[17:09:56][Cécilia Afonso][romautos] ja combinamos
[17:10:03][Cécilia Afonso][romautos] on a déjà parlé ensemble
[17:10:11][Cécilia Afonso][romautos] je lui demande juste
[17:10:23][Elena Tea][ElenaT] re'elaore stp??? no compriendo
[17:10:23][Cécilia Afonso][romautos] de me donner son avis sur les sous-thèmes que nous devrions garder ;)
[17:10:31][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Federica : hola, queria preguntarte si estudias el espagnol[196]
[17:10:49][Federica Petardi][FedericaP] si yo estudio el espanol, el ingles y el frances
[17:10:52][Cécilia Afonso][romautos] re-salut
[17:11:00][Federica Petardi][FedericaP] salut..me voy!!!
[17:11:08][Cécilia Afonso][romautos] il ne lui manque plus que le portugais!!!
[17:11:11][Elena Tea][ElenaT] alors là oui, j'aimerais moi aussi savoir où on en est par rapport au x thèmes plus intéressants
[17:11:24][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Federica ; y entonces, por lo que dice Diuno el lunes vas a entrar a formar parte del grupo de redaccion, y eso qué supone y como has llegado hasta ello
[17:11:31][Cécilia Afonso][romautos] por enquanto é muito complicado[197]
[17:11:36][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[17:11:36][Elena Tea][ElenaT] eh si certi studenti sono bravissimi
[17:11:39][Cécilia Afonso][romautos] e muito trabalho
[17:11:46][Cécilia Afonso][romautos] todos eles!!!
[17:11:57][Cécilia Afonso][romautos] nao sei como funcionou o ana passado
[17:11:58][Cécilia Afonso][romautos] mas
[17:12:05][Cécilia Afonso][romautos] este ano todos os membros da equipe
[17:12:12][Cécilia Afonso][romautos] estao MUITO motivados
[17:12:15][Federica Petardi][FedericaP] no se como me han elegido...
[17:12:18][Cécilia Afonso][romautos] o problema vai ser
[17:12:26][Cécilia Afonso][romautos] o tempo
[17:12:28][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[17:12:39][Cécilia Afonso][romautos] e conseguir encontrar-nos
[17:12:58][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : el hecho de que escribas de manera segmentada es aposta o porque le das a enter sin querer cuando quieres cambiar de linea?
[17:13:06][Elena Tea][ElenaT] anch'io penso che il problema maggiore sarà di trovare il tempo per incontrarsi
[17:13:17][Cécilia Afonso][romautos] é de proposito
[17:13:26][Elena Tea][ElenaT] bonne technique
[17:13:28][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : y cual es la finalidad?
[17:13:29][Elena Tea][ElenaT] la tienne
[17:13:36][Elena Tea][ElenaT] je vais essayer de faire pareil
[17:13:37][Federica Petardi][FedericaP] se infatti non si potra accontentare tutti...altrimenti non riusciremo mai a riunirci

[196] Recorte da S22.
[197] Recorte da S23.

[17:13:45][Cécilia Afonso][romautos] c'est juste histoire de prendre de la place... quand on est petite on fait comme on peut jajajaja
[17:13:55][Federica Petardi][FedericaP] ok
[17:14:06][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Ceciia, allez, j'exige la verité !!!
[17:14:09][Federica Petardi][FedericaP] hasta el lunes!!!
[17:14:11][Cécilia Afonso][romautos] c'est vrai
[17:14:23][Cécilia Afonso][romautos] até segunda Federica
[17:14:32][Cécilia Afonso][romautos] si
[17:14:32][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : pues Elena esta convencida de que es una estrategia sabiamente calculada
[17:14:33][Cécilia Afonso][romautos] j'
[17:14:35][Cécilia Afonso][romautos] ecris
[17:14:37][Elena Tea][ElenaT] Alors t'es délicate!chère Cacilia!
[17:14:37][Cécilia Afonso][romautos] comme
[17:14:38][Cécilia Afonso][romautos] ça
[17:14:38][Cécilia Afonso][romautos] je
[17:14:40][Cécilia Afonso][romautos] prends
[17:14:41][Cécilia Afonso][romautos] plus
[17:14:42][Cécilia Afonso][romautos] de
[17:14:43][Cécilia Afonso][romautos] place
[17:14:44][Cécilia Afonso][romautos] et
[17:14:45][Cécilia Afonso][romautos] je
[17:14:46][Elena Tea][ElenaT] eh
[17:14:48][Elena Tea][ElenaT] oui
[17:14:49][Elena Tea][ElenaT] on
[17:14:49][Cécilia Afonso][romautos] voila
[17:14:50][Elena Tea][ElenaT] a
[17:14:52][Elena Tea][ElenaT] compris
[17:14:56][Dino Jose][djose] Ciao a tutti
[17:14:57][Cécilia Afonso][romautos] jajajajaajajajaja
[17:14:58][Elena Tea][ElenaT] mais je trouve que
[17:15:00][Elena Tea][ElenaT] ca
[17:15:02][Cécilia Afonso][romautos] salut Dino
[17:15:03][Elena Tea][ElenaT] va bcp
[17:15:04][Elena Tea][ElenaT] plus
[17:15:07][Elena Tea][ElenaT] vite!!
[17:15:07][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : no te digo nada los que vengan después a recuperar los archivos para su investigacion . . .
[17:15:22][Elena Tea][ElenaT] incavolatissimi
[17:15:29][Cécilia Afonso][romautos] se me conhecerem... ils ne vont pas s'inquieter
[17:15:33][Cécilia Afonso][romautos] ;)[198]
[17:15:42][Cécilia Afonso][romautos] je suis un cas!
[17:15:57][Elena Tea][ElenaT] troppo simpatica
[17:16:01][Encarnacion Carrasco][EncarniC] CEcilia : tendras que darme clases de emoticones pues hay cosas de las que no me entero
[17:16:16][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Dino : adios
[17:16:30][Dino Jose][djose] bueno se de que hablan , me marcho , nos vemos el proximo viernes
[17:16:44][Dino Jose][djose] perdon no sé
[17:17:15][Cécilia Afonso][romautos] ;) = clin d'oeil
[17:17:47][Cécilia Afonso][romautos] :-D large sourire
[17:17:51][Cécilia Afonso][romautos] :)
[17:17:55][Cécilia Afonso][romautos] :)=rire
[17:18:11][Cécilia Afonso][romautos] :)=rire beaucuop
[17:18:18][Cécilia Afonso][romautos] :p tirer la langue
[17:18:24][Cécilia Afonso][romautos] :-x = bisous
[17:18:35][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia: muchas gracias

[198] Recorte da S24.

[17:18:38][Cécilia Afonso][romautos] 8-) = gros yeux
[17:18:46][Cécilia Afonso][romautos] :-(= triste
[17:18:53][Cécilia Afonso][romautos] :-((= muy trisre
[17:19:17][Cécilia Afonso][romautos] @->--- = una flor para ti!
[17:19:20][Elena Tea][ElenaT] siamo rimaste solo noi tre
[17:19:26][Elena Tea][ElenaT] io tra poco vado via
[17:19:30][Elena Tea][ElenaT] un salutone
[17:19:35][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Cecilia : no es que la companyia no sea grata, al contrario pero mejor nos vamos no?
[17:19:49][Cécilia Afonso][romautos] salut a tout le monde
[17:19:52][Cécilia Afonso][romautos] A+
[17:19:58][Elena Tea][ElenaT] baci e buon weekend
[17:20:02][Encarnacion Carrasco][EncarniC] A la semaine prochaine, bisous

Sessão de chat 6 - [Galanet:Salon de discussion bleu: :galanet_1_3] [22/03/2004] [01:07:14]

[01:07:14][Cécilia Afonso][romautos] Re-ola Christian!
[01:07:30][Christian Degache][ChristianD] c'est bon, j'arrive, Paipe nous rejoint
[01:07:37][Cécilia Afonso][romautos] ok
[01:07:58][Christian Degache][ChristianD] Hola gente
[01:08:01][Cécilia Afonso][romautos] Ola Paipe!
[01:09:24][Christian Degache][ChristianD] en France il est minuit, et en Argentine?
[01:09:53][Cécilia Afonso][romautos] Paipe est parti?
[01:10:18][Christian Degache][ChristianD] je ne sais pas, je la vois toujours dans la liste à droite
[01:10:35][Cécilia Afonso][romautos] é que aqui apareceu uma mensagem a dizer que ela tinha saido
[01:10:43][Cécilia Afonso][romautos] mas agora ja ca esta novamente
[01:10:47][Christian Degache][ChristianD] oui j'ai vu
[01:10:52][María Elena Ceberio][Paipe] Il est 8 heures. Hoy fue un día de otoño de esos luminosos increíbles. Disfrutamos muchos de la tarde
[01:11:17][Cécilia Afonso][romautos] nos foi um dia que começou com a Primavera e acabou com o Outono ;)
[01:11:24][Christian Degache][ChristianD] et nous c'est le printemps
[01:11:26][Cécilia Afonso][romautos] sol.... chuva jajajaja
[01:11:34][Christian Degache][ChristianD] et oui
[01:11:43][María Elena Ceberio][Paipe] No me había ido, pero a veces hay problemas en estos salones
[01:11:49][Christian Degache][ChristianD] j'ai fait un peu de vélo ce matin il faisait beau
[01:12:06][Christian Degache][ChristianD] les arbres en fleur etc
[01:12:24][Cécilia Afonso][romautos] eu sei... aqui em Saint Blaise du Buis quase que nao se podia andar na estrada!!!
[01:12:25][Christian Degache][ChristianD] alors demain on ferme la phase2?
[01:12:25][María Elena Ceberio][Paipe] Yo también hago bicicleta los domingos a la mañana, desde hace años con unas amigas.
[01:12:31][Cécilia Afonso][romautos] estava tudo cheio de ciclistas!!!
[01:12:59][Cécilia Afonso][romautos] sim amanhã a que horas Christian?
[01:13:02][Christian Degache][ChristianD] c'est vrai, c'est superbe en vélo dans les colline de St-Blaise
[01:13:15][María Elena Ceberio][Paipe] Sí, mañana cerrás la fase 2. ¿Cómo te sentís?
[01:13:19][Christian Degache][ChristianD] quand tu veux, tu peux le faire toi si tu veux
[01:13:31][Cécilia Afonso][romautos] ok
[01:13:58][Christian Degache][ChristianD] Cecilia, tu penses le faire après le chat du matin?
[01:14:11][Cécilia Afonso][romautos] aiaiaiaiai
[01:14:19][Cécilia Afonso][romautos] isso vai ser um pouco dificil
[01:14:33][Cécilia Afonso][romautos] é que depois disso ainda tenho de fazer as estatisticas
[01:14:50][Cécilia Afonso][romautos] reunir os votos de todos os membros da equipe de redacçao

[01:15:09][Christian Degache][ChristianD] et en Argentine, ça vous va comme ça?
[01:15:32][María Elena Ceberio][Paipe] ¿Qué, cerrar mañana? Sí, no hay problemas.
[01:15:45][Christian Degache][ChristianD] oui
[01:15:59][María Elena Ceberio][Paipe] Supongo que maría Elina estará en contacto con su grupo de redactores
[01:16:44][Christian Degache][ChristianD] C'est vrai, j'ai eu de ses nouvelles
[01:17:05][Cécilia Afonso][romautos] sim Paipe
[01:17:12][Christian Degache][ChristianD] y aura-t-il des rubriques-tâches?
[01:17:14][Cécilia Afonso][romautos] ela esta em contacto
[01:17:33][María Elena Ceberio][Paipe] Sí, está muy entusiasmada. Estuvimos reunidos el viernes por última vez pero no comunicò conmgio durante el fin de semana.
[01:17:43][Cécilia Afonso][romautos] e como nao vai poder estar no chat amanha pela manha pedi-lhe para ela mandar-me a sua votaçao (comentada)
[01:18:03][Cécilia Afonso][romautos] ainda nao recebi mas sei que posso contar com ela antes de amanha às 14h (em França)
[01:18:28][Christian Degache][ChristianD] je veux dire par là des rubriques-tâches type "raconter un fou-rire qui vous est arrivé"
[01:18:59][María Elena Ceberio][Paipe] Supongo que sí. Es muy responsable. Sólo que tiene una bebé que le demande mucho tiempo por ahora.
[01:19:15][Cécilia Afonso][romautos] ok... é bom saber isso ;)
[01:19:23][Cécilia Afonso][romautos] ahhh
[01:19:26][Cécilia Afonso][romautos] ok Christian
[01:19:33][Christian Degache][ChristianD] ou encore "voilà un échantillon de ce qui fair rire aux larmes les Argentins (par ex.), et vous?, comment réagissez-vous?"
[01:19:55][Cécilia Afonso][romautos] por enquanto esse tema foi votado por três membros da equipe de redacção (3/10)
[01:20:24][María Elena Ceberio][Paipe] Me gustan estas tareas.
[01:20:24][Cécilia Afonso][romautos] e como vou ter de "redefinir" os temas é uma boa ideia!
[01:20:33][Christian Degache][ChristianD] ah oui? le pb c'est que je ne les connais pas encore
[01:20:42][Cécilia Afonso][romautos] concordo Paipe... mas o Christian tem sempre boas ideias!
[01:20:43][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[01:21:05][Christian Degache][ChristianD] je crois qu'on doit varier les types de rubriques, elles ne peuvent pas être toutes des débats-discussions
[01:21:13][Cécilia Afonso][romautos] sim
[01:22:03][María Elena Ceberio][Paipe] De acuerdo con Christian. Si además de los debates "más intelectuales" cada cultura dejara muestras de su mejor humor, creo que sería muy interesante
[01:22:40][Cécilia Afonso][romautos] ha também que tomar em consideraçao os temas em que houve muitas mensagens de troca de opiniões e nao apenas mensagens do tipo "concordo com ..."
[01:22:58][Cécilia Afonso][romautos] vamos tentar agradar a todos
[01:23:05][Cécilia Afonso][romautos] e quantos temas podem ficar
[01:23:12][Cécilia Afonso][romautos] eu tinha pensado em 4 ou 5
[01:23:33][Cécilia Afonso][romautos] mas podem ser 8... como o numero de equipes (universidades)
[01:24:09][Christian Degache][ChristianD] mas que "dejar muestras", me parece que hay que discutir sur "ridiamo per le stesse cose?" à partir d'exemples concrets[199]
[01:25:36][Cécilia Afonso][romautos] tomo notas das tuas propostas Christina
[01:26:01][Christian Degache][ChristianD] Donde esta Christina, no la veo en la lista?
[01:27:04][Cécilia Afonso][romautos] que christina?
[01:27:26][Cécilia Afonso][romautos] eu nao tenha nenhuma cristina na minha lista :((
[01:27:30][Christian Degache][ChristianD] tu hablaste con Christina mas arriba
[01:27:55][Christian Degache][ChristianD] me muero de risa :)))))))

[01:28:38][Cécilia Afonso][romautos] 8-)
[01:29:04][Cécilia Afonso][romautos] \-)
[01:29:09][Christian Degache][ChristianD] ça je connais pas 8-) attends je prends mon dico des emoticons
[01:29:13][Cécilia Afonso][romautos] Paipe ja se foi?
[01:29:21][Cécilia Afonso][romautos] :-D
[01:29:26][Christian Degache][ChristianD] ça fait un moement
[01:29:37][Cécilia Afonso][romautos] estou tentando guardar os olhos "grande abertos"
[01:29:57][Christian Degache][ChristianD] 8-) \-) :-D :-????
[01:29:59][Cécilia Afonso][romautos] nao uso oculos "8" mas deveria para poder ver melhor o teclado
[01:30:29][Christian Degache][ChristianD] ok, ben on va aller se coucher alors? até amanha
[01:30:37][Cécilia Afonso][romautos] até breve
[01:30:45][Christian Degache][ChristianD] oui, très breve
[01:30:54][Cécilia Afonso][romautos] tchao
[01:31:12][Christian Degache][ChristianD] Ciaozinho, je trouve que tu fais un super boulot
[01:31:24][Cécilia Afonso][romautos] je fais ce qu'on me demande de faire
[01:31:28][Cécilia Afonso][romautos] nada mais... mada menos
[01:31:37][Cécilia Afonso][romautos] e como qualquer um teria feito
[01:31:38][Cécilia Afonso][romautos] tchao
[01:32:08][Christian Degache][ChristianD] peut-être, mais chacun de nous doit interpréter sa partie
[01:32:31][Christian Degache][ChristianD] et j'aime bien comme tu l'interprètes
[01:32:55][Christian Degache][ChristianD] até amanha e boa noite
[01:32:58][Cécilia Afonso][romautos] bem... vou me deitar... antes que comeces a pedir-me mais trabalho
[01:32:59][Cécilia Afonso][romautos] jajajajaja
[01:33:01][Christian Degache][ChristianD] chiudo
[01:33:06][Christian Degache][ChristianD] cierro
[01:33:08][Cécilia Afonso][romautos] chiudo?
[01:33:11][Cécilia Afonso][romautos] ahhhhhhh
[01:33:13][Cécilia Afonso][romautos] ok
[01:33:17][Cécilia Afonso][romautos] A+
[01:33:20][Christian Degache][ChristianD] fecho
[01:33:28][Christian Degache][ChristianD] je ferme.....

Sessão de chat 7- [Galanet:Salon de discussion bleu: :galanet_1_3] [24/03/2004] [11:41:13]

[11:41:13][Amparo Niclas][colombia] hola helena
[11:41:34][Cristina Vela][CristinaV] hola
[11:41:46][Amparo Niclas][colombia] buenos dias
[11:42:17][Cristina Vela][CristinaV] buenos días es chat es en este salon???
[11:42:40][Amparo Niclas][colombia] si, no demora en venir el equipo de portugal
[11:44:50][Cécilia Afonso][romautos] ola
[11:45:05][Cécilia Afonso][romautos] os de Aveiro têm problemas de electricidade
[11:45:16][Cécilia Afonso][romautos] estao tentando resolver isso...
[11:45:50][Amparo Niclas][colombia] hola romautos
[11:45:58][Cécilia Afonso][romautos] Ola Amparo!
[11:46:36][Amparo Niclas][colombia] estamos con cristina esperando al equipo de aveiro. espero que se arreglen el problema
[11:46:48][Cécilia Afonso][romautos] eu também
[11:46:54][Cristina Vela][CristinaV] que problema???
[11:47:19][Amparo Niclas][colombia] ils ont des problèmes d'électricité
[11:47:56][Cécilia Afonso][romautos] isso mesmo
[11:49:18][Cristina Vela][CristinaV] a lo mejor es porque hace mal tiempo y se les ha ido la luz
[11:49:23][Cristina Vela][CristinaV] eso pasa mucho en España
[11:49:38][Amparo Niclas][colombia] cuando llueve se va la luz?

[11:49:46][Cristina Vela][CristinaV] si hay tormenta¡¡¡
[11:49:58][Cristina Vela][CristinaV] habitualmente no, pero ocurre
[11:50:34][Cristina Vela][CristinaV] pero bueno, con las máquinas nunca se sabe¡¡¡
[11:50:48][Cristina Vela][CristinaV] estarán todavía dormidas
[11:51:05][Laura Acebes][LauraA] sí, como nosotros
[11:51:18][Laura Acebes][LauraA] es que se ha levantado un día muy raro en Madrid
[11:51:44][Laura Acebes][LauraA] quizá no se pueda uno escapar a la influencia del tiempo atmosférico
[11:51:59][Laura Acebes][LauraA] hola,hola
[11:52:11][Amparo Niclas][colombia] ici à grenoble, il pleut
[11:52:34][Amparo Niclas][colombia] depuis hier il fait froid brbrbrbr
[11:52:39][Cristina Vela][CristinaV] aquí tambie´n llueve¡¡ y hace frío
[11:52:54][Laura Acebes][LauraA] llueve, detrás de los cristales llueve y llueve, sobre los chopos medio deshojados.....
[11:52:58][Amparo Niclas][colombia] et pourtant c'est le printemps :)
[11:53:07][Cécilia Afonso][romautos] em voiron ha um pouco de sol ;)
[11:53:20][Cristina Vela][CristinaV] y eso que ha empezado la primavera¡¡¡
[11:53:34][Cristina Vela][CristinaV] bueno, qué estudiais??
[11:54:10][Amparo Niclas][colombia] j'étudie tout ce qu'on dit ici :)
[11:54:20][Laura Acebes][LauraA] yo estudio lingüística en Madrid
[11:54:26][Annaïk Genson][AnnaïkG] Ciao tutti
[11:54:35][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Hola!!
[11:54:44][Amparo Niclas][colombia] non, c'est une blague. je travaille avec le projet
[11:54:44][Cécilia Afonso][romautos] Pour ceux qui arrivent maintenant... l'équipe d'Aveiro a eu des problèmes d'éléctricité...
[11:54:48][Cristina Vela][CristinaV] yO TAMBIÉN ESTUDIO LINGUISTICCA
[11:54:54][Cécilia Afonso][romautos] ils vont essayer d'arriver...
[11:55:01][Annaïk Genson][AnnaïkG] J'ai vu le mail
[11:55:09][Cécilia Afonso][romautos] ok
[11:55:12][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[11:55:19][Amparo Niclas][colombia] hola, faltaba el itaaliano pero ya esta aqui
[11:55:30][Cristina Vela][CristinaV] perfecto¡¡
[11:55:39][Antonio Ramón][AntonioR] Hola amigos
[11:55:58][Annaïk Genson][AnnaïkG] Ciao AntonioR[200]
[11:56:21][Antonio Ramón][AntonioR] Adiós Annaik
[11:56:22][Cristina Vela][CristinaV] Que nombre tan bonito, Annaïk ¡¡¡
[11:56:28][Amparo Niclas][colombia] et vous avez participé au choix du sujet?
[11:56:44][Annaïk Genson][AnnaïkG] Moi non!
[11:56:44][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Cual es el tema?
[11:56:46][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Aquí creo que todos estudiamos Lingüística ¿verdad?
[11:57:01][Amparo Niclas][colombia] antonio, annaick te saluda no se despide :)
[11:57:02][Cristina Vela][CristinaV] no tiene porqué, hay gente de eduación, creo
[11:57:04][Antonio Ramón][AntonioR] Yo no tengo tiempo para estudiar
[11:57:25][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Antonio es un mentiroso
[11:57:29][Amparo Niclas][colombia] la risa (le rire)
[11:57:30][Cristina Vela][CristinaV] educación, perdón
[11:57:35][Antonio Ramón][AntonioR] Ha dicho Ciao
[11:57:51][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Está siempre estudiando
[11:57:57][Amparo Niclas][colombia] pero los italianos dicen asi para decir hola
[11:57:59][Antonio Ramón][AntonioR] Mentitososo compulsivo jaja
[11:58:02][Cristina Vela][CristinaV] es la primera vez que se conecta tanta gente al chat?????
[11:58:13][Cristina Vela][CristinaV] esto es un lio¡¡
[11:58:22][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?
[11:58:22][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Cierto
[11:58:38][Amparo Niclas][colombia] cristina y eso que estamos escribiendo en español

[200] Recorte da S26.

[11:58:42][Antonio Ramón][AntonioR] No hay privados?
[11:58:44][Annaïk Genson][AnnaïkG] Ciao et hola c'est la même chose!
[11:58:48][Cristina Vela][CristinaV] siiiiii
[11:58:54][Cécilia Afonso][romautos] a pergunta é "porque é que NOS dizemos ciao" para dizer Adeus, nao?
[11:58:56][Amparo Niclas][colombia] y como se despiden annick?
[11:58:57][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Merci
[11:59:01][Amparo Niclas][colombia] con hola?
[11:59:33][Cécilia Afonso][romautos] o ciao é italiano...
[11:59:36][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Como de dice adiós en italiano?
[11:59:42][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Creo que Ciao
[11:59:46][Cécilia Afonso][romautos] nos é que o utilizamos nas nossas respectivas linguas
[11:59:49][Antonio Ramón][AntonioR] grrrrr
[11:59:52][Annaïk Genson][AnnaïkG] J'ai pas compris colombia! (je parle que francais et un poulllia d'italien!
[11:59:52][Amparo Niclas][colombia] arrivederci roma, je crois
[12:00:17][Alejandro García Hernández][AlejandroG] oui, c'est ça
[12:00:19][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Y si no estás en Roma?
[12:00:34][Cécilia Afonso][romautos] Ola Bogdana!
[12:00:50][Amparo Niclas][colombia] sabes que todos los caminos conducen a roma asi que no puedes evitarla
[12:00:55][Antonio Ramón][AntonioR] Hola bodgana
[12:01:02][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Hallo, Wie geht's?[201]
[12:01:11][Annaïk Genson][AnnaïkG] Gut gut!
[12:01:12][Cécilia Afonso][romautos] :((
[12:01:21][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] ola todos !
[12:01:24][Cécilia Afonso][romautos] nao percebo nada de alemao
[12:01:37][Cécilia Afonso][romautos] é uma nova lingua romana???
[12:01:40][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[12:01:49][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Qué te pasa Alejandro?
[12:01:55][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] je 'ai pas très bien compris...
[12:01:55][Cristina Vela][CristinaV] el alemán es muy complicado para mí
[12:01:56][Alejandro García Hernández][AlejandroG] :)
[12:01:57][Amparo Niclas][colombia] hier wird nicht deutsch gesprochen
[12:02:07][Alejandro García Hernández][AlejandroG] la hacemos romana pues
[12:02:08][Cristina Vela][CristinaV] oye oye, no más alemán , please¡¡¡¡¡
[12:02:10][Alejandro García Hernández][AlejandroG] :-)
[12:02:26][Amparo Niclas][colombia] y tampoco inglés ;)
[12:02:31][Cristina Vela][CristinaV] jajajjaja
[12:02:33][Cécilia Afonso][romautos] Please? Isso também é romano???
[12:02:35][Cristina Vela][CristinaV] vale, de acuerdo
[12:02:46][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Bueno, vale, entoncers sólo románicas...
[12:02:55][Antonio Ramón][AntonioR] Amigos un poco de orden en este caos
[12:02:59][Cécilia Afonso][romautos] acho que vou ter de re estudar as minhas bases de lingua!!! estou a ficar perdina
[12:03:10][Annaïk Genson][AnnaïkG] Es ist richtig das Deutsch ist nicht eine Roman gesprochen
[12:03:22][Amparo Niclas][colombia] antonio buena idea, vamos de qué hablamos?
[12:03:49][Cristina Vela][CristinaV] romatus, qué lengua hablas tú, portugués?
[12:03:53][Annaïk Genson][AnnaïkG] C'est quoi hablamos?
[12:04:02][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] parler je crois...
[12:04:05][Amparo Niclas][colombia] parler=hablar
[12:04:05][Cécilia Afonso][romautos] sim
[12:04:07][Cristina Vela][CristinaV] adiós, me marcho
[12:04:14][Cécilia Afonso][romautos] português
[12:04:28][Antonio Ramón][AntonioR] Los que hablen francés materno que digan moi[202]

[201] Recorte da S27.
[202] Recorte da S28.

[12:04:48][Cécilia Afonso][romautos] EU
[12:04:49][Amparo Niclas][colombia] vacio total antonio
[12:04:50][Cécilia Afonso][romautos] :))
[12:04:51][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] moi
[12:04:52][Alejandro García Hernández][AlejandroG] quoi?
[12:05:22][Antonio Ramón][AntonioR] Los que hablen español materno que digan menda
[12:05:23][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Hay poquitos...
[12:05:24][Avatâra Ayuso][AvataraA] Hola chicos, cómo llevais esto del chat?????
[12:05:29][Alejandro García Hernández][AlejandroG] MENDA!
[12:05:33][Amparo Niclas][colombia] menda
[12:05:36][Cécilia Afonso][romautos] a minha lingua materna é o português mas nasci em França e vivo ca desde sempre
[12:05:36][Laura Acebes][LauraA] menda
[12:05:39][Avatâra Ayuso][AvataraA] menda
[12:06:08][Cécilia Afonso][romautos] menda?
[12:06:12][Avatâra Ayuso][AvataraA] entoces entiendes muy bien el gallego, no?
[12:06:13][Antonio Ramón][AntonioR] Loa que hablen muy bien español que digan menda lerenda
[12:06:14][Laura Acebes][LauraA] parece que los españoles somos mayoría
[12:06:15][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Somos mayoría hispana...
[12:06:16][Annaïk Genson][AnnaïkG] Moi aussi je suis Française!
[12:06:27][Alejandro García Hernández][AlejandroG] que poder de convocatoria...
[12:06:40][Amparo Niclas][colombia] y que es eso?
[12:06:44][Cécilia Afonso][romautos] menda lerenditita
[12:06:50][Amparo Niclas][colombia] "menda lerenda"?
[12:06:50][Antonio Ramón][AntonioR] Pue di moi Annaik
[12:06:54][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] menda lerenda = moi aussi ???
[12:07:08][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Oui, c'est correct
[12:07:18][Antonio Ramón][AntonioR] menda lerenda es argot perdón
[12:07:35][Saúl Loriente][SaulL] Aleluya!!!
[12:07:48][Cécilia Afonso][romautos] PARABENSSSSSSSSSSSSSSS
[12:07:53][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] et en "pas argot", on dit comment ?
[12:07:58][Amparo Niclas][colombia] hola sauil
[12:07:59][Christian Degache][ChristianD] Tanta gente!
[12:08:04][Saúl Loriente][SaulL] Después de 50 intentos me he conseguido conectar!
[12:08:11][Saúl Loriente][SaulL] Hola a todos
[12:08:13][Christian Degache][ChristianD] Bonjour à tous
[12:08:14][Saúl Loriente][SaulL] Menda!
[12:08:19][Cécilia Afonso][romautos] Ola SaulL
[12:08:27][Amparo Niclas][colombia] menda lerenda sauil?
[12:08:29][Annaïk Genson][AnnaïkG] Moi aussi n'est pas très argotique en français
[12:08:30][Christian Degache][ChristianD] C'est qui Menda?
[12:08:35][Saúl Loriente][SaulL] De donde eres colombia?
[12:08:43][Christian Degache][ChristianD] Et les Portugais?
[12:08:49][Antonio Ramón][AntonioR] Os propongo un tema. ¿Veis salidas profesionales para la carrera de Lingüística?
[12:08:56][Amparo Niclas][colombia] de Ibaguén una pequeña ciudad en el centro de colombia
[12:08:58][Annaïk Genson][AnnaïkG] Christian on discute de moi et de menda!!
[12:09:01][Cécilia Afonso][romautos] jajajaja Vais ter de reler as mensagens anteriores à tua chegada Christian
[12:09:04][Saúl Loriente][SaulL] Menda es una palabra típica del español
[12:09:17][Christian Degache][ChristianD] Je ne peux pas
[12:09:19][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] palabra = ?
[12:09:27][Amparo Niclas][colombia] mot = palabra
[12:09:27][Cécilia Afonso][romautos] quando ficar arquivado jajajaja
[12:09:29][Saúl Loriente][SaulL] word
[12:09:32][Annaïk Genson][AnnaïkG] =parole
[12:09:36][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] merci
[12:09:38][Christian Degache][ChristianD] ah oui

[12:09:42][Cécilia Afonso][romautos] se... se ficar arquivado :))
[12:09:53][Amparo Niclas][colombia] conocen la canción "palabras palabras palabras?
[12:09:58][Karine Silva][esmeralda] bonjour à tout le monde![203]
[12:10:01][Saúl Loriente][SaulL] Mmm
[12:10:02][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] si !!!
[12:10:05][Saúl Loriente][SaulL] De quien es?
[12:10:08][Cécilia Afonso][romautos] parolé... parolé... parolé
[12:10:10][Sílvia Melo][SilviaM] Salut!!!!!! Chegámos!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
[12:10:12][Christian Degache][ChristianD] bonjour Esmeralada
[12:10:15][Andréia Pinho][andreia] salut a tout
[12:10:16][Cécilia Afonso][romautos] PARABENSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS
[12:10:17][Karine Silva][esmeralda] gfjfghk
[12:10:19][Amparo Niclas][colombia] hola equipo de aveiro
[12:10:20][Christian Degache][ChristianD] Bem vindos
[12:10:21][Sandra Esteves][lusitana] ola todos ;)
[12:10:24][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] parabenss = ?
[12:10:25][Saúl Loriente][SaulL] Saludos andreia
[12:10:26][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Cada vez semos más..
[12:10:27][Cécilia Afonso][romautos] ai vem Aveiro em forçaaaaaaaaaaaaaa
[12:10:28][Antonio Ramón][AntonioR] ¿de donde eres eres guidiguidi
[12:10:31][Karine Silva][esmeralda] ola
[12:10:39][Cécilia Afonso][romautos] cuidado vao rebentar com o chatttttttttttttttttt
[12:10:39][António Rocha][qalbu] olá
[12:10:39][Karine Silva][esmeralda] salut!
[12:10:41][Graça Pereira][guidiguidi] olá
[12:10:43][Christian Degache][ChristianD] alors quel est le sujet du chat?
[12:10:44][Andréia Pinho][andreia] voçes sao de onde?
[12:10:45][Sandra Esteves][lusitana] então que tal???
[12:10:46][Antonio Ramón][AntonioR] Viva Portugal!
[12:10:49][Avatâra Ayuso][AvataraA] esto se empieza a complicar¡¡
[12:10:50][Alejandro García Hernández][AlejandroG] EStos va a ser un caos....
[12:10:52][Cécilia Afonso][romautos] Viva o Porto
[12:10:52][António Rocha][qalbu] salame-alekum
[12:10:56][Cécilia Afonso][romautos] e Viva Lyon
[12:10:56][Christian Degache][ChristianD] y'a du monde
[12:10:58][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[12:11:01][Christian Degache][ChristianD] malecom salam
[12:11:03][Amparo Niclas][colombia] si hay porvenir profesional para los estudiantes de linguistica
[12:11:08][Annaïk Genson][AnnaïkG] oui beaucoup de monde!
[12:11:09][Saúl Loriente][SaulL] Parece que todo el mundo se ha despertado a la misma hora!
[12:11:10][Karine Silva][esmeralda] Salut Christian
[12:11:11][Antonio Ramón][AntonioR] Viva el vino de Porto
[12:11:12][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Alekum-salame
[12:11:14][Sílvia Melo][SilviaM] Viva Portugal....
[12:11:29][Antonio Ramón][AntonioR] Vamos a brindar
[12:11:30][Christian Degache][ChristianD] oui iil y a un futur dans l'analyse des chats plurilingues :))))
[12:11:31][Amparo Niclas][colombia] silvia se fue rapido
[12:11:34][Graça Pereira][guidiguidi] hihihihi
[12:11:34][Alejandro García Hernández][AlejandroG] iros a la cafetería...si queréis hablar más tranquilamente...[204]
[12:11:41][Saúl Loriente][SaulL] Yo voy
[12:11:42][Sandra Esteves][lusitana] quel est le sujet du chat??[205]
[12:11:44][Glória Silva][glory] Salut!

[203] Recorte da S29.
[204] Recorte da S31.
[205] Recorte da S30.

[12:11:46][Antonio Ramón][AntonioR] ¿quiere alguien un mojito?
[12:11:47][António Rocha][qalbu] sais pas
[12:11:49][Christian Degache][ChristianD] oui on va peut-être faire plusieurs groupes
[12:11:51][Nuno Queirós][unixman] eis!
[12:11:52][Saúl Loriente][SaulL] Saludos Gloria
[12:11:56][Cécilia Afonso][romautos] mojito?
[12:11:57][Avatâra Ayuso][AvataraA] no hay tema específico del chat
[12:12:01][Glória Silva][glory] k é um mojito?
[12:12:03][António Rocha][qalbu] oui
[12:12:04][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Que sean dos mojitos...
[12:12:04][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] comment faire différents groupes ?
[12:12:08][Carla Santos][carla] olá a todos
[12:12:08][Avatâra Ayuso][AvataraA] cada uno habla segun sus impulsos¡¡¡
[12:12:11][Pedro Alves][xander] ola
[12:12:12][Christian Degache][ChristianD] si le sujet est l'avenir des étudiants de linguistique
[12:12:17][Amparo Niclas][colombia] yo si, lo tomé en cuba y es delicioso
[12:12:20][Antonio Ramón][AntonioR] Dos mojitos para Alejandro
[12:12:20][Sandra Esteves][lusitana] nao estou a perceber nada!|!!!!
[12:12:20][Cátia Correia][tita] checuei
[12:12:22][Annaïk Genson][AnnaïkG] oui peut être christian, on peut changer de salon?!!
[12:12:23][Saúl Loriente][SaulL] Ya ves!
[12:12:29][António Rocha][qalbu] CALMA!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
[12:12:31][Cátia Correia][tita] cheguei
[12:12:32][Saúl Loriente][SaulL] Mojito cubano!
[12:12:35][António Rocha][qalbu] UM DA CADA VEZ
[12:12:38][Pedro Alves][xander] na se percebe nada
[12:12:39][Cécilia Afonso][romautos] café,
[12:12:40][Amparo Niclas][colombia] los que quieran hablar sobre el tema de antonio
[12:12:41][Cécilia Afonso][romautos] ,
[12:12:42][Márcia Rocha][rafa] Salut à tous!!!!!
[12:12:43][Carla Santos][carla] katy é a m,aior que belo portugues
[12:12:45][Amparo Niclas][colombia] se pueden quedar aqui
[12:12:52][Antonio Ramón][AntonioR] Otro mojito bien servido para Saull
[12:12:53][Alejandro García Hernández][AlejandroG] :-D
[12:12:56][Cátia Correia][tita] ve la se tás bem
[12:13:03][Glória Silva][glory] Olá, isto é uma grande confusão!
[12:13:06][Carla Santos][carla] yeeeeeh
[12:13:06][Pedro Alves][xander] descuçáo?
[12:13:09][Amparo Niclas][colombia] y los que quieran emborracharse con el mojito
[12:13:11][Christian Degache][ChristianD] nous sommes 21
[12:13:15][António Rocha][qalbu] A CÁTIA PARTIU O MEU COMPUTADOR!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

[12:13:49][Christian Degache][ChristianD] conseil : vas voir dans le chat rouge
[12:13:49][Sílvia Melo][SilviaM] Há Italianos??????????????????????????????
[12:13:49][Annaïk Genson][AnnaïkG] C'est cquoi mojito?
[12:13:50][Cátia Correia][tita] ve la se keres que te parta mais kalker coisa
[12:13:55][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] uno mas aqui
[12:13:57][Saúl Loriente][SaulL] Hola Glory
[12:13:59][Saúl Loriente][SaulL] Tu?
[12:14:02][Antonio Ramón][AntonioR] ¿como haces para escribir confusao?
[12:14:11][Mónica Bastos][mokab] Olá!!! Cheguei!
[12:14:16][Glória Silva][glory] Não tou a conseguir perceber nd deste chat!
[12:14:17][Cátia Correia][tita] olá
[12:14:19][Graça Pereira][guidiguidi] Confusão
[12:14:20][Amparo Niclas][colombia] mojito es un coctel cubano
[12:14:22][Sílvia Melo][SilviaM] confusão!!!!
[12:14:24][Amparo Niclas][colombia] delicioso
[12:14:26][Antonio Ramón][AntonioR] Grrrrrrrrrrr
[12:14:28][Cristina Vela][CristinaV] hola a todos!!!!!!!!!!
[12:14:31][Pedro Alves][xander] this is a ..... chat
[12:14:36][António Rocha][qalbu] de k pais vêm voces?
[12:14:37][Sílvia Melo][SilviaM] coctel comm o qu~êdentro?
[12:14:38][Márcia Rocha][rafa] ISTO TÁ CÁ UMA CONFUSÃO ..
[12:14:39][Sandra Esteves][lusitana] oi CristinaV
[12:14:43][Glória Silva][glory] olá Tuita. bemvinda a confusão!
[12:14:44][Cécilia Afonso][romautos] Até breve maltinha!
[12:14:46][Pedro Alves][xander] peleaseeeeee
[12:14:47][Karine Silva][esmeralda] AFINAL QUAL É O TEMA DE DISCUSSAO?
[12:14:52][Annaïk Genson][AnnaïkG] Quel en son les ingrédients?
[12:14:53][Cátia Correia][tita] que grande confusão
[12:14:54][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] porque no hacemos otro grupo en otro salon?
[12:14:55][Amparo Niclas][colombia] con menta, limón y ron
[12:14:56][Glória Silva][glory] BOA IDEIA!
[12:14:57][Sílvia Melo][SilviaM] Boa esmeralda....
[12:14:58][Karine Silva][esmeralda] QUE TAL PROPOR UM TEMA PARA FALAR?
[12:15:05][Pedro Alves][xander] em q lingua?
[12:15:06][Nuno Queirós][unixman] ou nao !
[12:15:07][Amparo Niclas][colombia] nos podemos repartir por temas
[12:15:08][Christian Degache][ChristianD] il faudrait choisir des sujets sur le thème
[12:15:09][Sílvia Melo][SilviaM] Vamos falar do que nos faz rir?
[12:15:11][Antonio Ramón][AntonioR] Tema: ¿Cual es el sentido de la vida?
[12:15:12][Avatâra Ayuso][AvataraA] vale es meralda, propón un tema
[12:15:14][Pedro Alves][xander] frances nao!
[12:15:19][Christian Degache][ChristianD] oui colombia
[12:15:23][Pedro Alves][xander] ninguem percebe
[12:15:27][Sílvia Melo][SilviaM] Boa Colombia!
[12:15:29][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] on peut de répartir sur les différents salas ?
[12:15:29][António Rocha][qalbu] on va parler dem l'euro 2004
[12:15:35][Glória Silva][glory] AFINAL QUAL É O TEMA?
[12:15:37][António Rocha][qalbu] :)
[12:15:43][Antonio Ramón][AntonioR] quien es percebe xander?
[12:15:49][Avatâra Ayuso][AvataraA] viajes, comida, ciudades, política, lenguas...
[12:15:53][Pedro Alves][xander] que?
[12:15:55][Karine Silva][esmeralda] ANTONIOR LO sentido de la vida as 10 horas da manha???
[12:15:58][Sílvia Melo][SilviaM] LENGUAS!!!!!
[12:15:59][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Semántica de los prototipos!
[12:16:02][Amparo Niclas][colombia] podemos decir que aca es el tema de lo que nos hace reir
[12:16:03][Cécilia Afonso][romautos] et si dans le salon jaune on se racontait des blagues adns nos differentes langues?
[12:16:08][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat bleu : LA RISOTAREPIA

[12:16:11][Sílvia Melo][SilviaM] Buena idea...
[12:16:16][Antonio Ramón][AntonioR] ja ja esmerlda
[12:16:17][Amparo Niclas][colombia] genial
[12:16:19][Mónica Bastos][mokab] Por que não raconter des blagues aqui?
[12:16:23][Sandra Esteves][lusitana] bora la
[12:16:27][Antonio Ramón][AntonioR] jajajaja
[12:16:28][Karine Silva][esmeralda] RISOTERAPIA, boa Christian
[12:16:32][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat jaune: BLAGUES
[12:16:35][Cátia Correia][tita] concordo
[12:16:35][Annaïk Genson][AnnaïkG] Des blagues de blondes?
[12:16:37][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat bleu : LA RISOTAREPIA
[12:16:39][Cécilia Afonso][romautos] je crois qu'ici on va aprler du futur de la linguistique, non?
[12:16:40][Karine Silva][esmeralda] LE THÉME EST: RISOTERAPIA
[12:16:41][Amparo Niclas][colombia] y alejandro se va con la Semántica de los prototipos! a la sala amarilla
[12:16:44][Cécilia Afonso][romautos] ok
[12:16:48][Pedro Alves][xander] tipo?
[12:16:48][Sandra Esteves][lusitana] c sympa les blagues de blonde
[12:16:50][Christian Degache][ChristianD] oui : chat bleu : LA RISOTAREPIA
[12:16:50][Avatâra Ayuso][AvataraA] pero lo de la risoterapia me parece una tontería, porque forazar la risa no creo que sea algo terapéutico qu ete dé más años de vida
[12:16:50][Sandra Esteves][lusitana] ;9
[12:16:54][Sandra Esteves][lusitana] ;)
[12:16:55][Márcia Rocha][rafa] BOA IDEIA CHRISTIAN!!
[12:16:55][Avatâra Ayuso][AvataraA] mejor la risa natural
[12:16:58][Pedro Alves][xander] o quê?
[12:16:59][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] risoterapia en equé salón?
[12:17:01][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Que son blagues?
[12:17:02][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi hi hi hi hi hi
[12:17:03][Sílvia Melo][SilviaM] Do que mais me rio é de mim própria!!!! E faz-me muito bem... ajuda-me a lidar com as minhas limitações....
[12:17:06][Pedro Alves][xander] risa naturel?
[12:17:13][Karine Silva][esmeralda] blagas sao piadas, anedotas
[12:17:16][Sílvia Melo][SilviaM] Blagues son anedotas.... piadas!
[12:17:16][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat jaune: LES BLAGUES
[12:17:16][Amparo Niclas][colombia] blagues=bromas
[12:17:17][Glória Silva][glory] As vezes é rir para não chorar!
[12:17:19][Sandra Esteves][lusitana] blagues sao historias que fazem rir
[12:17:21][Pedro Alves][xander] eu n tenho limitações
[12:17:21][Avatâra Ayuso][AvataraA] Creo que eso es lo mejor, SIlvia
[12:17:24][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi hi hi
[12:17:26][Mónica Bastos][mokab] E está provado k rir faz bem à saúde...
[12:17:29][Graça Pereira][guidiguidi] eh eh eh eh
[12:17:30][António Rocha][qalbu] Quem conta uma??
[12:17:31][Pedro Alves][xander] depende
[12:17:35][Sílvia Melo][SilviaM] Blagues sobre o quê????? Sobre mi misma?????
[12:17:36][Cristina Vela][CristinaV] tambien pueden ser chistes
[12:17:38][Pedro Alves][xander] se se estao a rir de ti
[12:17:41][Pedro Alves][xander] õu tu deles
[12:17:42][Karine Silva][esmeralda] Blagas sobre cada nacionalidade
[12:17:43][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat rouge: autre sujet dur le rire
[12:17:46][Sílvia Melo][SilviaM] Vale!
[12:17:56][Mónica Bastos][mokab] Sobre cada nacionalidade!!! BOA
[12:17:57][Cátia Correia][tita] rir é o melhor remédio!;)
[12:17:58][Christian Degache][ChristianD] ici: chat bleu : LA RISOTAREPIA
[12:18:02][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] bueno, alguno que se vaya al rojo
[12:18:09][Amparo Niclas][colombia] bueno, quienes se quedan aqui?
[12:18:11][Avatâra Ayuso][AvataraA] voy yo

[12:18:14][Pedro Alves][xander] boring.....
[12:18:16][Cristina Vela][CristinaV] yo me quedo
[12:18:20][Graça Pereira][guidiguidi] nao me estou a lembrar de nenhuma
[12:18:25][Annaïk Genson][AnnaïkG] C'est pas celui qui a réuni le plus de proposition la risothérapia!
[12:18:27][Mónica Bastos][mokab] Então, lusófonos. Anedotas sobre nós e os outrso povos
[12:18:28][Laura Acebes][LauraA] yo me quedo tambien para hablar de la risoterapia
[12:18:29][Cristina Vela][CristinaV] todos los del equipo de Madrid se van al rojo...
[12:18:31][Christian Degache][ChristianD] Voius avez lu les messages du forum sur LA RISOTAREPIA
[12:18:35][Cristina Vela][CristinaV] que pasa????
[12:18:44][Cristina Vela][CristinaV] pero nono que alguien se quede aqui
[12:18:49][Sílvia Melo][SilviaM] Quedense por aqui los de Madrid... Please!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
[12:18:54][Cristina Vela][CristinaV] yo me quedo
[12:18:56][António Rocha][qalbu] zzzzZZZ
[12:18:58][Sílvia Melo][SilviaM] Porque quieren irse?
[12:19:09][Cristina Vela][CristinaV] no lo se
[12:19:15][António Rocha][qalbu] oLÁ cARLA WAKE UP
[12:19:18][Amparo Niclas][colombia] parce qu'ils préfèrent se raconter des blagues
[12:19:19][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : ouvrez les 3 CHATS
[12:19:20][Laura Acebes][LauraA] quiza es que aqui hay un poco de lio
[12:19:29][Carla Santos][carla] prefiro dormir
[12:19:29][Cristina Vela][CristinaV] creo que se van porque hay demasida gente y no entieneden nada
[12:19:30][Sílvia Melo][SilviaM] Quelqu'un d'Italie?
[12:19:32][Pedro Alves][xander] duhhh tao na italia
[12:19:41][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] En plus, il existe beaucoup de thérapies de groupe pour rire ensemble. Une étude avait montré que les gens ne riaient plus, comme s'ils fallaient leur réapprendre à rire ! Que pensez-vous des thérapies de rire en groupe ?
[12:19:46][Sílvia Melo][SilviaM] Mais non Christian.... n se perd comme ça!
[12:19:46][Avatâra Ayuso][AvataraA] un llamamiento para ir al rojo¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡
[12:19:51][Cristina Vela][CristinaV] bueno algun portugues al rojo???
[12:19:52][Karine Silva][esmeralda] UM PORTUGUES, AMERICANO E ALEMAO CANDIDATAM-SE A UM CONCURSO PUBLICO PARA UMA PONTE. O AMERICANO PEDE 6 MILHOES EUROS, TUDO DE OPTIMA QUALIDADE; O ALEMAO APENAS 2 MILHOES E O PORTUGUES 10 MILHOES.
[12:20:02][Márcia Rocha][rafa] ESTOU PERDIDA!!!!
[12:20:03][António Rocha][qalbu] LOL
[12:20:05][António Rocha][qalbu] AH AH
[12:20:06][Sílvia Melo][SilviaM] E quem ganha?????
[12:20:12][Karine Silva][esmeralda] PQ É Q O PORTUGUES PEDE MAIS Q OS OUTROS?
[12:20:12][Cátia Correia][tita] continua...
[12:20:13][Graça Pereira][guidiguidi] eh eh eh eh
[12:20:13][Laura Acebes][LauraA] a mi me gustaria ir a una terapia de esas
[12:20:15][Graça Pereira][guidiguidi] looooollllllll
[12:20:20][Carla Santos][carla] o lituano ganha
[12:20:25][Cristina Vela][CristinaV] el problema es que la pantalla es muy pequeña
[12:20:25][António Rocha][qalbu] boa
[12:20:29][Nuno Queirós][unixman] porque é burro??
[12:20:35][Cristina Vela][CristinaV] y el texto no persiste lo suficiente
[12:20:43][Karine Silva][esmeralda] SAO 2 MILHOES PARA O ALEMAO, 4 MILHOS PARA O PRESIDENTE DA CAMARA E MAIS 4 MILHOES PARA O BOLSO DO PORTUGUES
[12:20:45][Avatâra Ayuso][AvataraA] es verdad cristina
[12:20:47][Amparo Niclas][colombia] no me gusta lo de reir a las malas en grupo, me parece artificial
[12:20:48][Márcia Rocha][rafa] O QUE É UMA PANTALLA?
[12:20:48][Antonio Ramón][AntonioR] Hola a migos otra vez
[12:20:49][Pedro Alves][xander] ahahahahah

[12:20:53][Cristina Vela][CristinaV] y si encima se escribe en mayusculas.....
[12:20:55][Sílvia Melo][SilviaM] CristinaV, podes voltar atrás a qualquer momento!!!!!
[12:21:00][Saúl Loriente][SaulL] Que es reir a las malas?
[12:21:03][Avatâra Ayuso][AvataraA] xander pasate al rojo , y nos cuentas algo
[12:21:07][António Rocha][qalbu] VÁ LÁ CARLA DIZ UMA
[12:21:12][Graça Pereira][guidiguidi] hola
[12:21:14][Pedro Alves][xander] qual a diferença entre o mIRC e o galanet?
[12:21:14][Sílvia Melo][SilviaM] NO sé... que és saul?
[12:21:14][Mónica Bastos][mokab] Olá António!
[12:21:16][Cristina Vela][CristinaV] ya pero en cuanto alguien habla se baja automaticamente
[12:21:17][Amparo Niclas][colombia] bueno y es que me rio de todo, empezando de mi misma, asi que no tengo necesidad
[12:21:20][Antonio Ramón][AntonioR] el rojo está lleno de comunistas
[12:21:23][Glória Silva][glory] Vamos!!!! uma anedota fixe!!!!
[12:21:32][Edgar São José][eddie-tuga] Que é que se faz??
[12:21:37][Pedro Alves][xander] qual?
[12:21:38][António Rocha][qalbu] NADA
[12:21:39][Saúl Loriente][SaulL] Saúl es mi nombre
[12:21:42][António Rocha][qalbu] pois
[12:21:42][Carla Santos][carla] abalo los comunas
[12:21:44][Amparo Niclas][colombia] alguien practica la risoterapia?
[12:21:48][António Rocha][qalbu] viva che
[12:21:50][Carla Santos][carla] no
[12:21:53][António Rocha][qalbu] LOL
[12:22:02][Pedro Alves][xander] nao
[12:22:06][Márcia Rocha][rafa] QUASE SEMPRE!
[12:22:10][António Rocha][qalbu] HASTA LA VICTORIA SUIEMPRE
[12:22:14][Antonio Ramón][AntonioR] Yo practiqué la risoterapia diez años
[12:22:17][Carla Santos][carla] che tas doido nem tanto aosol nem tanto á terra
[12:22:19][António Rocha][qalbu] pois
[12:22:24][Amparo Niclas][colombia] y como es eso?
[12:22:26][Cátia Correia][tita] não o quê?
[12:22:30][Laura Acebes][LauraA] los que practiquen la riso que cuenten algo
[12:22:34][Amparo Niclas][colombia] qué tienen que hacer? no conozco
[12:22:41][Antonio Ramón][AntonioR] Tengo las mandíbulas destrozadas
[12:22:44][António Rocha][qalbu] hablan de qué?
[12:22:50][Amparo Niclas][colombia] jajajajajaja
[12:22:57][António Rocha][qalbu] ahahaha
[12:23:00][Amparo Niclas][colombia] por eso no lo haces mas?
[12:23:09][António Rocha][qalbu] YO COMPRENDO
[12:23:09][Amparo Niclas][colombia] de la risoterapia
[12:23:11][Sílvia Melo][SilviaM] Pobrecito lo de las mandibulas...
[12:23:15][Pedro Alves][xander] oui mas nom
[12:23:15][Laura Acebes][LauraA] pero que te hacen para reirte? cosquillas? chistes?
[12:23:22][Antonio Ramón][AntonioR] No Hasta que no me pongan una prótesis
[12:23:27][Carla Santos][carla] nihao ma?
[12:23:27][Pedro Alves][xander] who papa mama
[12:23:28][Glória Silva][glory] tanto riso, tanmto riso e ainda não me ri...
[12:23:33][António Rocha][qalbu] que é cosquillas??????????
[12:23:36][Laura Acebes][LauraA] protesis dónde?
[12:23:38][Carla Santos][carla] niiii hso ma?
[12:23:39][António Rocha][qalbu] e chistes??????????'
[12:23:39][Christian Degache][ChristianD] chatouilles
[12:23:46][Antonio Ramón][AntonioR] En la mandíbila
[12:23:51][Amparo Niclas][colombia] des guili-guili=cosquillas
[12:23:54][Pedro Alves][xander] alguem tem por ai uma aspirinaa?
[12:23:56][Cátia Correia][tita] wo hen hao xiexie!
[12:23:58][Antonio Ramón][AntonioR] perdón mandíbula

[12:23:59][Christian Degache][ChristianD] cosquillas = chatouilles = soletico
[12:24:07][António Rocha][qalbu] je ne comprends pas
[12:24:13][António Rocha][qalbu] CÓCEGAS??
[12:24:15][Cátia Correia][tita] ni ne?
[12:24:18][Antonio Ramón][AntonioR] Una aspirina para Xander Toma
[12:24:18][Carla Santos][carla] cocegas
[12:24:19][Pedro Alves][xander] tickles
[12:24:24][Christian Degache][ChristianD] je sais pas en portugais "cosquillas"?
[12:24:25][Laura Acebes][LauraA] las cosquillas son en la mandibula?
[12:24:25][António Rocha][qalbu] brigado
[12:24:30][Amparo Niclas][colombia] en serio, alguien ha practicado o practica la risoterapia?
[12:24:32][Christian Degache][ChristianD] cocegas, grazie
[12:24:36][Pedro Alves][xander] nao
[12:24:39][Laura Acebes][LauraA] a mi megustaria practicarla
[12:24:46][Pedro Alves][xander] migusta
[12:24:49][Christian Degache][ChristianD] oui, je pratique la risoterapia par chat
[12:24:59][Carla Santos][carla] no la risoterapia mas la aromaterapia
[12:25:04][Laura Acebes][LauraA] pues dinos algo para reirnos christian
[12:25:17][Nuno Queirós][unixman] je die of tédio!!!
[12:25:17][Sabrina Clemente][Sabrina] Salut tout le monde :-)
[12:25:22][Amparo Niclas][colombia] buena idea laura
[12:25:29][Pedro Vaz][peter] Diz alguma coisa então Christian!!!!!!!!!!!!!!!
[12:25:35][Sandra Esteves][lusitana] salut sabrina
[12:25:36][Pedro Alves][xander] in a minute in a moment you are here you are there[206]
[12:25:39][Cátia Correia][tita] me gustaria praticar la risoterapia
[12:25:41][Amparo Niclas][colombia] christian un chiste
[12:25:49][Pedro Vaz][peter] Risoterapia é melhor se o fazemos dos outros....
[12:25:53][Christian Degache][ChristianD] C'est une blonde qui se présente à un entretien d'embauche. On lui demande:
- Diplôme ?
- Plôme.
[12:25:54][Amparo Niclas][colombia] para que nos muramos de la risa
[12:25:56][Pedro Vaz][peter] O que é chiste?
[12:25:58][Sabrina Clemente][Sabrina] pas d'anglais!!!
[12:26:05][Pedro Alves][xander] anglais
[12:26:08][Pedro Alves][xander] anglais
[12:26:09][Pedro Vaz][peter] :)))))
[12:26:14][Pedro Alves][xander] anglais
[12:26:16][Amparo Niclas][colombia] un chiste es algo que hace reir
[12:26:19][Pedro Alves][xander] anglais
[12:26:26][Nádia Moreira][pjporto] holla
[12:26:27][Pedro Alves][xander] ANGLAIS
[12:26:28][Carla Santos][carla] anglais
[12:26:32][Pedro Alves][xander] hello
[12:26:34][Andréia Pinho][andreia] Estava um brasileiro a vender mel no interior do Brasil, nesa zona troca-se o L pelo R. Nessa mesma terra estava um emigrante português a vender lã, um português que era de uma zona de Portugal onde se troca o V pelo B. E assim eles pregoavam, primeiro o Brasileiro e depois o Português: Meeer d 'abelha. Eu lãã bendo.
[12:26:36][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Alguien conoce a alguien que trabaje de lingüista?
[12:26:42][António Rocha][qalbu] esto es un chat romanófico
[12:26:46][Glória Silva][glory] PORQUE "PAS D´ANGLAIS"?!
[12:26:50][Márcia Rocha][rafa] ESCREVE ALGUMA COISA , ANTÓNIO
[12:26:57][António Rocha][qalbu] romanófico
[12:26:58][Laura Acebes][LauraA] esta bien el chiste, aunque no da tiempo a entenderlo
[12:27:03][Pedro Alves][xander] i will not condone a course of action that will lead us to war!
[12:27:09][Nuno Queirós][unixman] isso tóni... escreve!

[206] Recorte da S32.

[12:27:15][Sandra Esteves][lusitana] C'est deux patates qui décident traverser la rue. Une passe ety se fait ecraser.L'autre dit: Oh purée !!!
[12:27:29][António Rocha][qalbu] ahahahah
[12:27:31][António Rocha][qalbu] lol
[12:27:33][Amparo Niclas][colombia] jajajajajajaja
[12:27:34][Sabrina Clemente][Sabrina] parce que c'est un chat en langues romanes ;-)
[12:27:34][Nuno Queirós][unixman] lol
[12:27:37][Christian Degache][ChristianD] super la purée:))
[12:27:41][Nádia Moreira][pjporto] hello pessoal
[12:27:43][Carla Santos][carla] académico
[12:27:43][António Rocha][qalbu] trés bien lusitana
[12:27:46][António Rocha][qalbu] tu tás lá
[12:27:47][Nádia Moreira][pjporto] tudo fixe
[12:27:51][Pedro Alves][xander] joke?
[12:27:57][Antonio Ramón][AntonioR] Repito ¿Alguien conoce a alguien que trabaje de lingüista?
[12:28:11][Pedro Alves][xander] nom
[12:28:20][Audrey Labrosse][AudreyL] Bonjour à tous!!
[12:28:28][Cátia Correia][tita] mas tu falas inglêsss
[12:28:28][Christian Degache][ChristianD] Antonio, ce n'est plus le sujet du chat, à moins que ce soit une "risoterapia"
[12:28:29][Laura Acebes][LauraA] antonio, yo creo que no hay profesion lingüista, sino que siendo lingüista se pueden hacer muchos trabajos distintos
[12:28:32][Amparo Niclas][colombia] antonio si conozcon y todos estan aburridos con lo que hacen jajajaja
[12:28:35][Sandra Esteves][lusitana] Salut Audrey
[12:28:42][Pedro Alves][xander] oh sill vous plait
[12:28:43][Audrey Labrosse][AudreyL] Donc il faut parler en quelle langue??
[12:28:49][Cátia Correia][tita] Salut audrey
[12:29:00][Pedro Alves][xander] romaines n sabias?
[12:29:08][Carla Santos][carla] en portugais,français
[12:29:15][Cátia Correia][tita] dans une langue romaine
[12:29:20][Christian Degache][ChristianD] Audrey, et espagnol ou italien
[12:29:22][Glória Silva][glory] On comprend toutes les langues, Audrey.
[12:29:23][Nádia Moreira][pjporto] audrey fala na lingua que quiseres
[12:29:26][Audrey Labrosse][AudreyL] ok! merci!!lol
[12:29:28][Sandra Esteves][lusitana] et portugais
[12:29:31][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Y cobran un salario trabajando como lingüistas?
[12:29:34][Sandra Esteves][lusitana] !!lol
[12:29:37][Carla Santos][carla] en espanhol la klangue que tu veux
[12:29:38][Nádia Moreira][pjporto] olá antónio
[12:29:41][Cátia Correia][tita] queque qui tu veux
[12:29:49][Pedro Alves][xander] ate podes falar nortez
[12:29:51][Amparo Niclas][colombia] claro que tienen que pagarles! los pobres
[12:30:11][Cátia Correia][tita] nortez???????
[12:30:26][Nádia Moreira][pjporto] AntónioR de onde és?
[12:30:30][Sabrina Clemente][Sabrina] nortez?
[12:30:32][Audrey Labrosse][AudreyL] y parlamos de que??
[12:30:41][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] quel est le sujet : toujours la risoterapia ?
[12:30:43][Antonio Ramón][AntonioR] Soy español
[12:30:46][Pedro Alves][xander] mais nom
[12:30:51][Nádia Moreira][pjporto] audrey podes escolher qualquer assunto
[12:31:01][Pedro Alves][xander] parlamos de aller pour la maison
[12:31:08][Pedro Alves][xander] bye
[12:31:14][Audrey Labrosse][AudreyL] gracias Piporto!
[12:31:14][Nádia Moreira][pjporto] António R posso te perguntar a idade?
[12:31:22][Amparo Niclas][colombia] hasta pronto xander
[12:31:22][Sandra Esteves][lusitana] c dire d blaques le sujet
[12:31:24][Glória Silva][glory] Espero bem que não!

[12:31:51][Antonio Ramón][AntonioR] No piporto
[12:31:57][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat bleu : LA RISOTAREPIA
[12:31:57][Nádia Moreira][pjporto] Audrey donde és
[12:32:17][Nádia Moreira][pjporto] Antonio R qual é o problema?
[12:32:20][Sylvia Souto][sweetangel] oib
[12:32:31][Nádia Moreira][pjporto] sweet angel oi
[12:32:36][Sylvia Souto][sweetangel] então qual é o assunto?
[12:32:46][Nádia Moreira][pjporto] sweet angel
[12:32:54][Nádia Moreira][pjporto] ao faço a minima
[12:33:12][Edgar São José][eddie-tuga] Bem jogado, Porto!
[12:33:17][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat bleu : LA RISOTAREPIA
[12:33:19][Edgar São José][eddie-tuga] SLB, vamos a ver isso.
[12:33:40][Nádia Moreira][pjporto] o que entendem por risoterapia????
[12:33:43][Sylvia Souto][sweetangel] o que é risoterapia?
[12:33:48][Glória Silva][glory] ChristianD , ainda
achas este tema interessante?
[12:33:49][Edgar São José][eddie-tuga] idem, idem
[12:33:57][Amparo Niclas][colombia] un señor le pregunta a su amigo:
Oiga compadre, me voy de viaje, ¿cómo hago para que mi esposa no se embarace?
Le responde:
¡Pues mejor, llévesela!
[12:34:06][Christian Degache][ChristianD] sweetangel, il faut voir dans le forum, le 1er sujet
[12:34:17][Antonio Ramón][AntonioR] ja ja colombia
[12:34:21][Edgar São José][eddie-tuga] ás tantas, é a terapia pelo riso
[12:34:26][Sabrina Clemente][Sabrina] c'est utiliser le rire comme unremède :-)
[12:34:32][Sylvia Souto][sweetangel] Colombia, que significa embarace
[12:34:34][Liliana Amaral][lil] sweetangel estas tao leste como eu??
[12:34:36][Sandra Esteves][lusitana] exactement
[12:34:40][Edgar São José][eddie-tuga] uau!
[12:34:45][Sylvia Souto][sweetangel] acho que lil
[12:34:48][Glória Silva][glory] Será que resulta Sabrina?
[12:34:49][Edgar São José][eddie-tuga] sabrina knows the...
[12:34:55][Liliana Amaral][lil] achas o que?
[12:34:57][Sylvia Souto][sweetangel] acho que tou mm a leste lil
[12:35:05][Liliana Amaral][lil] entao somos duas
[12:35:06][Nádia Moreira][pjporto] acreditas mesmo?
[12:35:10][Antonio Ramón][AntonioR] piporto ¿de donde eres?
[12:35:19][Nádia Moreira][pjporto] ei Audrey onde andas
[12:35:45][Nádia Moreira][pjporto] AntonioR sou do Porto, Portugal
[12:35:59][Amparo Niclas][colombia] Científicamente, se ha comprobado que la risa franca, la carcajada, aporta múltiples beneficios: rejuvenece, elimina el estrés, tensiones, ansiedad, depresión, colesterol, adelgaza, dolores, insomnio, problemas cardiovasculares, respiratorios, cualquier enfermedad.
[12:36:07][Glória Silva][glory] ACHAM QUE RESULTA RIR COMO TERAPIA?
[12:36:22][Amparo Niclas][colombia] o sea que es un remedio facil y agradable, no creen?
[12:36:25][Sabrina Clemente][Sabrina] glory, je comprends pas ce que tu veux dire...
[12:36:28][Nádia Moreira][pjporto] glory talvez resulte
[12:36:50][Sandra Esteves][lusitana] elle demande si le rire est vraiment une térapie, si ça marche
[12:36:57][Antonio Ramón][AntonioR] Mientras uno rie no habla
[12:37:33][Amparo Niclas][colombia] claro que se puede hablar con la risa
[12:37:35][Glória Silva][glory] As vezes é rir para não chorar, não é piporto?
[12:37:43][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] Il existe beaucoup de thérapies de groupe pour rire ensemble. Une étude avait montré que les gens ne riaient plus, comme s'ils fallaient leur réapprendre à rire ! Donc, je pense que les thérapies marchent mais... Que pensez-vous des thérapies de rire en GROUPE ? On a l'impression que l'on traite une maladie... C'est bizarre non ?
[12:37:46][Liliana Amaral][lil] Eu tb tou a leste do pARAISO...
[12:37:47][Audrey Labrosse][AudreyL] Bien sûr que ça marche!!!
[12:37:48][Amparo Niclas][colombia] es un lenguaje especial

[12:37:55][Sandra Esteves][lusitana] eu concordo, je suis d'accord
[12:37:58][Antonio Ramón][AntonioR] Y comer pero te atragantas
[12:37:58][Sabrina Clemente][Sabrina] colombia a écrit quelque chose à ce sujet
[12:38:23][Sylvia Souto][sweetangel] o que é atragantas?antonio
[12:38:27][Sandra Esteves][lusitana] mais parfois vaut mieux pleurer pour de bon
[12:38:28][Antonio Ramón][AntonioR] La risa es lengua universal
[12:38:41][Amparo Niclas][colombia] con una sonrisa puedes atraer al otro, con una risa invitarlo y con una carcajada compartir con él
[12:38:47][Nádia Moreira][pjporto] glory é verdade mas talvez o choro cura melhor.
[12:38:53][Laura Acebes][LauraA] sí, además es contagiosas
[12:38:57][Liliana Amaral][lil] concordo contigo AntonioR
[12:39:08][Nádia Moreira][pjporto] António R é verdade, mas o olhar também pode ser
[12:39:28][Amparo Niclas][colombia] parece que el que no puede llorar a lagrima suelta, no puede reir a carcajadas tampoco
[12:39:38][Glória Silva][glory] Há momentos para tudo... As vezes as lágrimas só secam qd nos rimos. Já pensaste nisso?
[12:39:42][Antonio Ramón][AntonioR] Atragantarse consiste en no poder respirar bien porque la comida se ha ido por otro conducto (creo)
[12:40:10][Andréia Pinho][andreia] donde estao los italianos?
[12:40:28][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] atragantarse = ?
[12:40:32][Antonio Ramón][AntonioR] Y si enseñas todos los dientes puedes hacer que huya el enemigo
[12:40:50][Amparo Niclas][colombia] depende si son dientes de lobo
[12:40:55][Christian Degache][ChristianD] LA SEULE ITALIENNE ICI C EST mONICAm
[12:41:10][Amparo Niclas][colombia] ici?
[12:41:18][Amparo Niclas][colombia] je ne la vois point
[12:41:21][Antonio Ramón][AntonioR] ¿como son vuestras dentaduras?
[12:41:49][Antonio Ramón][AntonioR] Ya lo he dicho bogdana
[12:41:51][Nádia Moreira][pjporto] AntonioR essa pergunta é para quêm?
[12:41:57][Antonio Ramón][AntonioR] Para todos
[12:42:13][Christian Degache][ChristianD] Zut, è uscita, allora palo io italiano
[12:42:21][Amparo Niclas][colombia] mi dentadura divina, me la hicieron con pinticas de oro
[12:42:26][Nádia Moreira][pjporto] AntónioR Em portugal posso dizer que são muito bem cuidadas
[12:42:38][Glória Silva][glory] eu vo bazar pk este tema já deu tudo o que tinha a dar!!!
[12:42:38][Annaïk Genson][AnnaïkG] Au revoir et à bientôt!
[12:43:11][Liliana Amaral][lil] sinceramente nao acho
[12:43:31][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Alguien está fumando?
[12:43:41][Antonio Ramón][AntonioR] Huelo a humo
[12:43:42][Amparo Niclas][colombia] creo que la risa es saludablen pero no estoy segura que la risa en grupo lo sea
[12:43:51][Cédric Floquet][floquet] bonjour tout le monde (houla y a du monde ici)
[12:43:51][Liliana Amaral][lil] grande parte das pessoas em portugal fumam
[12:43:54][Liliana Amaral][lil] acho eu
[12:44:05][Walter Fontes][walterfontes] olá a todos
[12:44:11][Antonio Ramón][AntonioR] fumar puede matar
[12:44:16][Walter Fontes][walterfontes] qual é a conversa deste lado?
[12:44:22][Liliana Amaral][lil] nao me digas nao sabia
[12:44:24][Amparo Niclas][colombia] la risoterapia
[12:44:39][Amparo Niclas][colombia] puedes hablar de eso, hacernos reir, etc
[12:44:39][Laura Acebes][LauraA] Antonio, la vida es una enfermedad de transmisión sexual y mortal de necesidad
[12:44:45][Sylvia Souto][sweetangel] qual é o mal de fumar?
[12:44:48][Nádia Moreira][pjporto] Antonio R tens alguma coisa contra os fumadores?
[12:45:12][Antonio Ramón][AntonioR] dejar de fumar reduce el riesgo de dejar de fumar
[12:45:17][Liliana Amaral][lil] oh AntonioR estao a atacar-te!!! cuidado
[12:45:28][Liliana Amaral][lil] o que???
[12:45:32][Sylvia Souto][sweetangel] quê????
[12:45:33][Juan Jimenez][JuanJ] bon jour!!!!

[12:45:34][Liliana Amaral][lil] nao percebi essa?
[12:45:37][Nádia Moreira][pjporto] AntonioR desculpa mas explica-te
[12:45:44][Sylvia Souto][sweetangel] oi d juan!!!
[12:45:45][Nádia Moreira][pjporto] juan Bon jour
[12:45:56][Liliana Amaral][lil] bonjour Jua
[12:46:00][Liliana Amaral][lil] juan
[12:46:04][Antonio Ramón][AntonioR] No tengo nada contra los fumadores Es una especie en rápida extinción
[12:46:10][Juan Jimenez][JuanJ] que tal lil????
[12:46:11][Sandra Esteves][lusitana] ola JuanJ
[12:46:14][Sylvia Souto][sweetangel] D juan tu es d'òu?
[12:46:24][Liliana Amaral][lil] sao opinioes!
[12:46:34][Nádia Moreira][pjporto] Antonio R não acredito que não tenhas nenhum vficio
[12:46:47][Juan Jimenez][JuanJ] soy español, sweetangel
[12:46:49][Juan Jimenez][JuanJ] y tu?
[12:47:12][Liliana Amaral][lil] a sweetangel é uma portuguesa fraca
[12:47:14][Sylvia Souto][sweetangel] soi portuguesa
[12:47:16][Sandra Esteves][lusitana] pelo nome era de esperar;)
[12:47:21][Sabrina Clemente][Sabrina] Ah, ah! elle est très bonne celle -ci antonio
[12:47:37][Antonio Ramón][AntonioR] estoy de acuerdo contigo piporto
[12:48:04][Sylvia Souto][sweetangel] a lil é uma gaja marada
[12:48:18][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Sabrina?
[12:48:34][Nádia Moreira][pjporto] AntonioR quem é Sabrina
[12:48:42][Sabrina Clemente][Sabrina] soy yo!
[12:48:51][Sabrina Clemente][Sabrina] que pasa?
[12:48:52][Nuno Queirós][unixman] nao....
[12:48:54][Liliana Amaral][lil] e tenho muita honra em o ser
[12:48:58][Nádia Moreira][pjporto] Sabrina olá donde és[207]
[12:49:11][Sylvia Souto][sweetangel] parabens lil
[12:49:15][Sabrina Clemente][Sabrina] soy de lyon, en francia y tu?
[12:49:17][Liliana Amaral][lil] nao o que unixman?
[12:49:38][Sylvia Souto][sweetangel] et pourquoi parle-tu espagnol?
[12:49:48][Yann Tavares][yannt] e tutti do porto??????
[12:49:54][Liliana Amaral][lil] olha o F.C.Porto ganhou ao lyon ontem a noite!!!
[12:49:55][Yann Tavares][yannt] sala azul...
[12:49:59][Nádia Moreira][pjporto] Sabrina yo so de Portugal
[12:50:11][Antonio Ramón][AntonioR] Sabtina es lionesa
[12:50:15][Sabrina Clemente][Sabrina] parce que je suis étudiante en espagnol!
[12:50:21][Nádia Moreira][pjporto] pois é verdade 2-0 Deco e Ricado Carvalho
[12:50:27][Nádia Moreira][pjporto] ganda porto
[12:50:37][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat bleu : LA RISOTAREPIA
[12:50:39][Sabrina Clemente][Sabrina] et aussi d'origine...portuguesa!
[12:50:39][Antonio Ramón][AntonioR] Tu sabes mucho Sabrina
[12:51:06][Sylvia Souto][sweetangel] il faut que tu pales aussi portugais non?
[12:51:26][Amparo Niclas][colombia] no hay una lengua impuesta
[12:51:31][Antonio Ramón][AntonioR] Estoy olvidando mi español
[12:51:42][Liliana Amaral][lil] olvidando????
[12:51:46][Amparo Niclas][colombia] y el tema, antonio
[12:51:55][Antonio Ramón][AntonioR] jajajajajajaja
[12:51:56][Amparo Niclas][colombia] oublier = olvidar
[12:52:01][Antonio Ramón][AntonioR] eso
[12:52:02][Liliana Amaral][lil] merci
[12:52:08][Amparo Niclas][colombia] bueno y la risoterapia?
[12:52:30][Sylvia Souto][sweetangel] sim acho que tenho de falar português sabrina....
[12:52:36][Sabrina Clemente][Sabrina] le problme c'est que je le parle, le lis mais ne l'écris qu'avec des fautes horribles!!!

[207] Recorte da S33.

[12:52:36][Nádia Moreira][pjporto] colombia que entendes por risoterapia?
[12:52:43][Antonio Ramón][AntonioR] reirse es bueno pero se necesitan unas condiciones previas
[12:52:50][Amparo Niclas][colombia] quien cuenta un chiste ?
[12:52:54][Edgar São José][eddie-tuga] il y a aucun de lyon?
[12:53:01][Juan Jimenez][JuanJ] piporto, vos sos argentino???
[12:53:04][Sandra Esteves][lusitana] heureusement ke tu ne ns vois pas ecrire en francais alors Sabrina
[12:53:16][Nádia Moreira][pjporto] jun no. sou de portugal
[12:53:25][Liliana Amaral][lil] quais condiçoes previas?
[12:53:32][Juan Jimenez][JuanJ] vaya, que pena...
[12:53:34][Nádia Moreira][pjporto] juan no yo so de portugal
[12:53:35][Edgar São José][eddie-tuga] e de Milano??
[12:53:43][Sabrina Clemente][Sabrina] oui, quelles conditions?
[12:53:46][Juan Jimenez][JuanJ] ok ok, te entendi, pjporto
[12:53:55][Sylvia Souto][sweetangel] então lusitana como vão as coisas?
[12:53:56][Juan Jimenez][JuanJ] enhorabuena por la victoria de ayer
[12:54:02][Antonio Ramón][AntonioR] No tener problemas graves y olvidarse de como está el mundo
[12:54:11][Edgar São José][eddie-tuga] tadinhos...
[12:54:22][Edgar São José][eddie-tuga] assim nao da luta...
[12:54:28][Sabrina Clemente][Sabrina] antonio, je n'en suis pas certaine...
[12:54:30][Edgar São José][eddie-tuga] fez lembrar a superliga
[12:54:41][Edgar São José][eddie-tuga] demasiado muito fácil
[12:54:42][Amparo Niclas][colombia] en una medicina paralela, curarse con la risa
[12:54:46][Antonio Ramón][AntonioR] ¿Por qué Sabrina?
[12:54:52][Sandra Esteves][lusitana] ta tudo na boa sweet angelç
[12:54:56][Sabrina Clemente][Sabrina] par exemple l'humour juif est célèbre
[12:54:57][Sandra Esteves][lusitana] e ctg???
[12:55:17][Antonio Ramón][AntonioR] l'humour juice?
[12:55:18][Sylvia Souto][sweetangel] humour juif????
[12:55:29][Liliana Amaral][lil] j'ai jamais entendu parler de l'humour juif!!!
[12:55:36][Sylvia Souto][sweetangel] ya eu tou bué fixe....
[12:55:36][Sabrina Clemente][Sabrina] et aujourd'hui, les peuples qui souffrent continuent cela, comme en Tchetchenie
[12:55:42][Nádia Moreira][pjporto] tenho que bazar.
[12:55:43][Edgar São José][eddie-tuga] que treata
[12:55:45][Nádia Moreira][pjporto] bjs
[12:55:53][Edgar São José][eddie-tuga] alors français?
[12:56:03][Sabrina Clemente][Sabrina] vous m'étonnez!
[12:56:13][Edgar São José][eddie-tuga] aucune personne de lyon?
[12:56:15][Liliana Amaral][lil] humour macabre!non?
[12:56:21][Graça Pereira][guidiguidi] moi
[12:56:23][Juan Jimenez][JuanJ] no, nadie de lyon
[12:56:26][Sylvia Souto][sweetangel] bye bye
[12:56:27][Sabrina Clemente][Sabrina] si, je suis de lyon!
[12:56:34][Edgar São José][eddie-tuga] vraiment
[12:56:36][Graça Pereira][guidiguidi] moi aussi
[12:56:37][Juan Jimenez][JuanJ] ah, pues si
[12:56:38][Antonio Ramón][AntonioR] el humor tapa a veces muchas crueldades
[12:56:41][Juan Jimenez][JuanJ] sabrina es de lyon
[12:56:41][Sabrina Clemente][Sabrina] ouais!
[12:56:45][Graça Pereira][guidiguidi] et toi
[12:56:47][Graça Pereira][guidiguidi] ??
[12:56:50][Juan Jimenez][JuanJ] y guidiguidi
[12:56:56][Edgar São José][eddie-tuga] tu aimes le football
[12:56:59][Christian Degache][ChristianD] Au revoir, je vous quitte
[12:57:03][Graça Pereira][guidiguidi] salut
[12:57:14][Graça Pereira][guidiguidi] au revoir

[12:57:26][Antonio Ramón][AntonioR] au revoir
[12:57:30][Liliana Amaral][lil] il faut que j'y aille maintenant
[12:57:32][Carla Santos][carla] salut ,hola,olá a topdos
[12:57:33][Sabrina Clemente][Sabrina] non, je crois plutot que l'humour juif tournait en dérision la situation pendant la II guerre mondiale
[12:57:34][Liliana Amaral][lil] au revoir
[12:57:38][Edgar São José][eddie-tuga] parce que j'aime le porto
[12:57:39][Amparo Niclas][colombia] te
vas antonio?
[12:57:39][Antonio Ramón][AntonioR] hola carla
[12:57:40][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi hi hi hi
[12:57:43][Edgar São José][eddie-tuga] 2-o
[12:57:49][Antonio Ramón][AntonioR] np colombia
[12:57:52][Liliana Amaral][lil] xau
[12:57:56][Laura Acebes][LauraA] yo también me voy, hasta otro día
[12:58:01][Carla Santos][carla] hola como estas?
[12:58:02][Amparo Niclas][colombia] chao laura
[12:58:05][Antonio Ramón][AntonioR] adiós Laura
[12:58:11][Edgar São José][eddie-tuga] adios
[12:58:16][Amparo Niclas][colombia] y los de aveiro estan aun aca?
[12:58:18][Juan Jimenez][JuanJ] adios laura
[12:58:19][Sabrina Clemente][Sabrina] mais tout le monde s'en va
!!!
[12:58:25][Carla Santos][carla] aun aca?
[12:58:25][Edgar São José][eddie-tuga] au revoir
[12:58:27][Juan Jimenez][JuanJ] a comer sabrina, a comer[208]
[12:58:30][Edgar São José][eddie-tuga] arriverdeci
[12:58:34][Edgar São José][eddie-tuga] xau ai
[12:58:41][Graça Pereira][guidiguidi] xau
[12:58:44][Graça Pereira][guidiguidi] adeus
[12:58:46][Amparo Niclas][colombia] todavia aqui (tengo problemas para acentuar)
[12:58:52][Sabrina Clemente][Sabrina] ouais, c'est vrai que je commence aussi a avoir faim!
[12:59:02][Carla Santos][carla] moi aussi
[12:59:03][Sabrina Clemente][Sabrina] bon appétit galatéens!
[12:59:14][Amparo Niclas][colombia] l'équipe d'aveiro est encore là?
[12:59:23][António Rocha][qalbu] xau
[12:59:26][Carla Santos][carla] oui je suis de aveiro
[12:59:42][Amparo Niclas][colombia] tu es la seule?
[12:59:50][Juan Jimenez][JuanJ] si, aqui en españa, como estamos acostumbrados a comer tan pronto....ç
[13:00:19][Antonio Ramón][AntonioR] Adoi a todos
[13:00:22][Sandra Esteves][lusitana] xau
[13:00:29][Antonio Ramón][AntonioR] Adios a todos
[13:00:33][Amparo Niclas][colombia] hasta pronto a todos
[13:00:37][Juan Jimenez][JuanJ] adios, antonio
[13:00:45][Juan Jimenez][JuanJ] hasta pronto colombia
[13:00:48][Carla Santos][carla] oui je suis la seule
[13:00:57][Sabrina Clemente][Sabrina] estuvo en espana este verano, y las horas para comer eran muy distintas...
[13:01:26][Audrey Labrosse][AudreyL] Hasta luego Todos!!
[13:01:36][Saúl Loriente][SaulL] Hasta luego a todos!!
[13:01:37][Juan Jimenez][JuanJ] agur....
[13:01:45][Sabrina Clemente][Sabrina] juan???
[13:01:57][Cécilia Afonso][romautos] Ola Malta!
[13:01:59][laura maiello][laura] ciao a tutti
[13:05:53][laura maiello][laura] ciao

[208] Recorte da S34.

[13:07:29][Sabrina Clemente][Sabrina] hsata luego

Sessão de chat 8 – [Galanet: Salon de discussion jaune: galanet_1_1] [24/03/2004] [12:17:46]

[12:17:46][Annaïk Genson][AnnaïkG] Cest le début on est 2
[12:18:37][Cécilia Afonso][romautos] Contribua na reconstruçao de uma escola em timor com um tijolo. Envie-nos o seu telemovel!!!!
[12:18:59][Cécilia Afonso][romautos] vous comprennez?
[12:19:18][Annaïk Genson][AnnaïkG] Pas du tout!:)
[12:19:22][Cécilia Afonso][romautos] tijolo= o que serve para construir casas
[12:19:28][Sandra Esteves][lusitana] oi
[12:19:29][Cécilia Afonso][romautos] Contribua na reconstruçao de uma escola em timor com um tijolo. Envie-nos o seu telemovel!!!!
[12:19:38][Cécilia Afonso][romautos] Contribua na reconstruçao de uma escola em timor com um tijolo. Envie-nos o seu telemovel!!!!
[12:20:01][Cécilia Afonso][romautos] o que nao percebes Annaïk?
[12:20:23][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat jaune : échange de BLAGUES, chistes, barzelette[209]
[12:21:40][Cécilia Afonso][romautos] On dirait que le thème des blagues ne marche pas ;)
[12:21:50][Cécilia Afonso][romautos] Sabes pq é k os portugueses ultimamente andam de submarinos?
[12:22:01][Mónica Bastos][mokab] Pois não, toca a ir pra sala azul!
[12:22:16][Mónica Bastos][mokab] É disto k se está falar no chat...
[12:22:31][Cécilia Afonso][romautos] Vous savez pourquoi les portugais dernièrement utilisent des sous-marins?
[12:22:47][Cécilia Afonso][romautos] chat jaune : échange de BLAGUES, chistes, barzelette
[12:22:48][Alejandro García Hernández][AlejandroG] No, por qué?
[12:23:20][Cécilia Afonso][romautos] parce que... au fond... au fond même... les portugais ne sont pas completement idiots!
[12:23:30][Alejandro García Hernández][AlejandroG] :-D
[12:23:35][Cécilia Afonso][romautos] c'est une blague portugaise...
[12:23:44][Cécilia Afonso][romautos] c'est de l'aurodérision
[12:23:53][Cécilia Afonso][romautos] comme quoi les portgais ont de l'humour
[12:24:05][Annaïk Genson][AnnaïkG] Blague de blonde:
[12:24:09][Cécilia Afonso][romautos] ok
[12:24:09][Annaïk Genson][AnnaïkG] Test de grossesse
Une blonde rencontre une de ses copines blondes :
- Je viens d'avoir un test de grossesse...
- C'était dur les questions ?
[12:24:15][Mónica Bastos][mokab] Claro k nós, portugueses, temos humor.
[12:24:21][Graça Pereira][guidiguidi] olá
[12:24:26][Cécilia Afonso][romautos] jajajaja
[12:24:42][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] en España tenemos chistes de nosotros mismos de lo mal que hacemos las cosas
[12:24:42][Mónica Bastos][mokab] Adeus!!!
[12:24:50][Graça Pereira][guidiguidi] a sala azul ta uma confusão
[12:24:50][Alejandro García Hernández][AlejandroG] adios
[12:24:58][Graça Pereira][guidiguidi] adios???
[12:25:04][Alejandro García Hernández][AlejandroG] NO..
[12:25:12][Annaïk Genson][AnnaïkG] Diplôme
C'est une blonde qui se présente à un entretien d'embauche. On lui demande:
- Diplôme ?
- Plôme.
[12:25:12][Alejandro García Hernández][AlejandroG] decía adios al que se ha ido

[209] Recorte da S35.

[12:25:26][Graça Pereira][guidiguidi] okis
[12:25:30][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi hi
[12:25:35][Cristina Vela][CristinaV] cuenta un chiste en español
[12:25:52][Alejandro García Hernández][AlejandroG] ESto que van dos y se cae el del medio...
[12:25:53][Cécilia Afonso][romautos] :))
[12:25:54][Cristina Vela][CristinaV] no entiendo el ultimo chiste en francés...y que conste que no soy rubia
[12:26:05][Alejandro García Hernández][AlejandroG] es malísimo
[12:26:17][Cécilia Afonso][romautos] diplôme = dis plome
[12:26:21][Cristina Vela][CristinaV] que es plome???
[12:26:28][Cécilia Afonso][romautos] et la blonde... elle va dire "plome"
[12:26:28][Cristina Vela][CristinaV] vale
[12:26:41][Cécilia Afonso][romautos] plome (ça ne veut rien dire ;))
[12:26:44][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] jajaja
[12:26:45][Cristina Vela][CristinaV] es muy malo...
[12:26:47][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] es pesimo!
[12:26:48][Graça Pereira][guidiguidi] aaaahhhh
[12:26:49][Alejandro García Hernández][AlejandroG] ESl chisyte ese también es malo..
[12:26:54][Graça Pereira][guidiguidi] pessimo
[12:26:59][Graça Pereira][guidiguidi] eh eh eh
[12:27:01][Cécilia Afonso][romautos] oui... mais c'est une blonde... alors...
[12:27:11][Cristina Vela][CristinaV] alguien sabe alguno en español??
[12:27:28][Cécilia Afonso][romautos] Porque é que o espanhol trocou a mulher por uma casa de banho?
[12:27:29][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Que hace un pájaro de 200 kilos en la rama de un árbol?
[12:27:38][Alejandro García Hernández][AlejandroG] A qué no lo sabéis?
[12:27:50][Cristina Vela][CristinaV] no!!!!!!!!!!11111
[12:27:51][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Pues hace:PIO, PIO,PIO,PIO!!!
[12:27:51][Cécilia Afonso][romautos] nao
[12:27:54][Annaïk Genson][AnnaïkG] plus dur à comprendre:
[12:27:57][Cécilia Afonso][romautos] jaaajajajajaja
[12:27:58][Annaïk Genson][AnnaïkG] Boite aux lettres
Une blonde se dirige vers sa boite aux lettres, regarde dedans, referme la petite porte et rentre chez elle. Quelques minutes plus tard,
elle ressort, va vers la boite aux lettres, regarde
dedans, referme la petite porte et rentre chez elle. Elle répète ce manège plusieurs fois avant qu'un voisin qui assistait à la scène
ne lui demande :
- Vous devez attendre une lettre ou un paquet très important aujourd'hui!
La blonde répond :
- Non, c'est juste que ce foutu ordinateur n'arrête pas de me dire que j'ai du courrier !
[12:28:01][Alejandro García Hernández][AlejandroG] jajaja, es malísimo
[12:28:14][Cristina Vela][CristinaV] alejandro, este pierde mucho sin canal auditivo
[12:28:15][Cécilia Afonso][romautos] :))
[12:28:22][Alejandro García Hernández][AlejandroG] ya
[12:28:23][Cécilia Afonso][romautos] c'est la meilleure de toutes
[12:28:29][Cécilia Afonso][romautos] super Annaïk!!!
[12:28:34][Cécilia Afonso][romautos] Porque é que o espanhol trocou a mulher por uma casa de banho?
[12:28:40][Márcia Rocha][rafa] OLÁ A TODOS!!!!
[12:28:42][António Rocha][qalbu] OI PEOPLE
[12:28:56][Cristina Vela][CristinaV] que es trocou???
[12:28:57][Alejandro García Hernández][AlejandroG] sorpréndeme
[12:28:58][Cécilia Afonso][romautos] Ola rafa
[12:29:04][Cécilia Afonso][romautos] mudar
[12:29:09][Márcia Rocha][rafa] OLÁ ROMAUTOS!!!
[12:29:14][Cristina Vela][CristinaV] gracias alejandro

[12:29:15][Edgar São José][eddie-tuga] trocou - cambio
[12:29:18][António Rocha][qalbu] como o figo trocou o barça pelo real
[12:29:22][António Rocha][qalbu] !!!!!!!!!
[12:29:26][Cécilia Afonso][romautos] isso :))
[12:29:30][Edgar São José][eddie-tuga] é isso!
[12:29:49][Cristina Vela][CristinaV] y lo del portugues la mujer y el baño, para cuando....???
[12:29:58][Alejandro García Hernández][AlejandroG] ya lo ha dichjo creo...
[12:30:26][António Rocha][qalbu] vosotros hablan de qué????????
[12:30:30][Cécilia Afonso][romautos] la réponse en PM...
[12:30:45][Walter Fontes][walterfontes] olá a todos bacanos
[12:30:48][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] uno muy bueno
[12:31:03][Cécilia Afonso][romautos] bacanos?
[12:31:05][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] se levanta el telón en el teatro y se ve a aun toro haciendo
[12:31:09][Walter Fontes][walterfontes] sim
[12:31:18][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] equilibrios en una cuerda
[12:31:21][Edgar São José][eddie-tuga] tás a lixar o pessoal, Cristina V
[12:31:31][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] y una persona le dice que no lo haga más porque se va a caer
[12:31:51][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] pero el toro no le hace caso y sigue haciendo el idiota hata que se cae al suelo bien fuerte
[12:32:00][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ¿cómo se llama la obra de teatro?
[12:32:06][António Rocha][qalbu] sais pas
[12:32:30][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] lo ves tory?
[12:32:52][Cátia Correia][tita] Salut
[12:32:53][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat jaune: ECHANGE DE BLAGUES
[12:33:31][Cátia Correia][tita] je ne me souviens pas d'une
[12:33:43][Annaïk Genson][AnnaïkG] Une blonde désespérée appelle son mari au boulot:
"Je veux faire un puzzle, je n'y arrive pas, je n'en peux plus !"
"Calme-toi mon amour, est-ce que tu as un modèle?"
"Oui ! il y a un coq sur la boite mais je n'y arrive pas, toutes les pièces se ressemblent!!"
"Ce n'est rien ma chérie, je vais rentrer et on va voir ça ensemble."
Le type rentre, trouve sa blonde en pleurs
"Écoute ma chérie, tu es mignonne, tu es la plus belle. On remet les corn flakes dans la boite et on ne dit rien à personne!"[210]
[12:34:55][Pedro Alves][xander] ola
[12:35:04][Pedro Alves][xander] olé
[12:35:28][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] no lo entiendo
[12:35:36][Christian Degache][ChristianD] super Annaïck, tout en finesse :)))
[12:35:54][Christian Degache][ChristianD] Qu'est-ce que tu ne comprensd pas Miguel?
[12:36:03][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] algunas palabras
[12:36:07][Sylvia Souto][sweetangel] oi então que passa?
[12:36:23][António Rocha][qalbu] miguel dond es
[12:36:23][Nuno Queirós][unixman] nada!
[12:36:34][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ressemblent, mignonne...
[12:36:38][Annaïk Genson][AnnaïkG] Je fait ce que je peux pour que les blagues ne soit pas trop gore!
[12:36:51][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] soy español
[12:36:53][António Rocha][qalbu] vosotros son espagnols????????????
[12:37:00][Annaïk Genson][AnnaïkG] mignonne=belle
[12:37:01][António Rocha][qalbu] de que cidade???
[12:37:03][Christian Degache][ChristianD] Quels mots Miguel?
[12:37:20][Christian Degache][ChristianD] ressemblent = se asemejan
[12:37:27][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ya te he escrito
[12:37:38][Christian Degache][ChristianD] ya te contesté
[12:37:46][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ressemblent,mignonne

[210] Recorte da S36.

[12:37:51][Christian Degache][ChristianD] mignonne = guapa
[12:38:00][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ahhh
[12:38:03][Christian Degache][ChristianD] ressemblent = se asemejan
[12:38:05][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] es verdad a ver ahor
[12:38:08][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ahora
[12:38:29][António Rocha][qalbu] a todos los espagnols, vosotros de qué ciudad vengam??
[12:38:38][António Rocha][qalbu] ??
[12:38:42][António Rocha][qalbu] ??
[12:38:46][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] de Madrid
[12:38:50][António Rocha][qalbu] boa
[12:38:52][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] nosotros decimos Madriz[211]
[12:38:56][António Rocha][qalbu] ~onita ciudad
[12:39:00][Graça Pereira][guidiguidi] DE AVEIRO
[12:39:00][António Rocha][qalbu] bonita
[12:39:10][Graça Pereira][guidiguidi] EH EH EH EH
[12:39:11][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] yo anduvepor Faro hace poco
[12:39:16][António Rocha][qalbu] A mi me gusta al real madrid
[12:39:18][Annaïk Genson][AnnaïkG] Test de grossesse
Une blonde rencontre une de ses copines blondes :
- Je viens d'avoir un test de grossesse...
- C'était dur les questions ?
[12:39:24][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] muy bueno paisjes en Portugal
[12:39:27][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat jaune: ECHANGE DE BLAGUES
[12:39:28][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] y es barato
[12:39:35][Sandra Esteves][lusitana] lol
[12:40:03][Márcia Rocha][rafa] HOLA ANTONIO!!!!!
[12:40:03][Sandra Esteves][lusitana] bon je ne me rappellle d'aucune blagues a part celle de la patate
[12:40:04][António Rocha][qalbu] galicia es portuguesa
[12:40:09][António Rocha][qalbu] :)
[12:40:15][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] casi
[12:40:21][António Rocha][qalbu] eles hablan lo portugues!!
[12:40:24][Cristina Vela][CristinaV] o portugal gallego...depende como se mire
[12:40:27][Annaïk Genson][AnnaïkG] Quelle est cette blague lusitana?
[12:40:30][António Rocha][qalbu] lol
[12:40:57][António Rocha][qalbu] estamos a invadir-vos
[12:41:03][Sandra Esteves][lusitana] Deux patates traversent la rue. L'une avance et se fait écraser.L'autre dit: Oh purée !!!
[12:41:12][Cátia Correia][tita] o k é k se passa aki?
[12:41:14][Cristina Vela][CristinaV] muy bueno....
[12:41:23][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] jojo
[12:41:24][Nuno Queirós][unixman] nada
[12:41:25][António Rocha][qalbu] después sera la madrid
[12:41:34][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] que chistes tan malos en Francia!
[12:41:35][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] jaja
[12:41:36][Márcia Rocha][rafa] HOLA MIGUEL!!!!!!!!!1
[12:41:37][António Rocha][qalbu] espagna sera portuguesa
[12:41:42][António Rocha][qalbu] !!!
[12:41:47][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] si si si
[12:41:53][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] España será portuguesa
[12:42:00][Annaïk Genson][AnnaïkG] hahaha!!!
[12:42:07][Walter Fontes][walterfontes] espanha já é portugal!
[12:42:14][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] que hay Rafa?
[12:42:15][Nuno Queirós][unixman] ya
[12:42:16][Annaïk Genson][AnnaïkG] Il n'y a que des francais qui ont des blagues?
[12:42:16][Walter Fontes][walterfontes] é só mais um território...

[211] Recorte da S37.

[12:42:23][Márcia Rocha][rafa] MIGUEL, SÓ APRENDESTE A DIZER SI SI SI
[12:42:26][Walter Fontes][walterfontes] tipo os açores
[12:42:30][Cristina Vela][CristinaV] Miguel por que quieres que españa sea portuguesa???
[12:42:32][Walter Fontes][walterfontes] mas com mais gente
[12:42:44][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] y tambien on no no
[12:42:46][Sylvia Souto][sweetangel] era só o k mais faltava termos atentados no nosso pais
[12:43:19][Sandra Esteves][lusitana] Um bebado muuito bebado anda na rua e encontra um policia. Esse pergunta-lhe: ó Senhor policia o mundo gira?? O policia responde: Gira gira sim Senhor. O bebado responde: Então vou sentar-me aqui a espera que a minha casa passa !
[12:43:28][Márcia Rocha][rafa] OK. MIGUEL, TU ÉS ESPANHOL?
[12:43:51][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] bueno, no me considero muy español
[12:43:56][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] pero sí que lo soy
[12:43:57][Cátia Correia][tita] ok essa ta fixe lusitana
[12:44:05][Cristina Vela][CristinaV] arriba españa
[12:44:07][Márcia Rocha][rafa] PORQUE?
[12:44:12][Annaïk Genson][AnnaïkG] Salut je dois partir... le téléphone sonne!!
[12:44:12][Sandra Esteves][lusitana] viva PORTUGAL
[12:44:17][Graça Pereira][guidiguidi] porque???
[12:44:22][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] cuestiones politicas
[12:44:25][Graça Pereira][guidiguidi] VIIIIIVAAAAAAAA
[12:44:28][Cristina Vela][CristinaV] viva franco
[12:44:36][Márcia Rocha][rafa] ah!!!!!!!!!!!!!!!!
[12:44:37][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ??????????????
[12:44:43][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] viva franco?????????????
[12:44:46][Márcia Rocha][rafa] :-)
[12:44:50][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] huy huy huy
[12:45:07][Márcia Rocha][rafa] franco era um ditador
[12:45:07][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] aqui va a haber problemas...
[12:45:17][Graça Pereira][guidiguidi] ai ai ai ai ai
[12:45:28][Márcia Rocha][rafa] aic ai ai
[12:45:37][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] bueon, por suerte ya murio
[12:45:37][Graça Pereira][guidiguidi] hui hui nhui hui
[12:45:39][Sandra Esteves][lusitana] ai ai ai
[12:45:44][Juan Jimenez][JuanJ] ciao!!!![212]
[12:45:46][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi hi hi hi
[12:45:51][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] un italiano por fin
[12:45:56][Graça Pereira][guidiguidi] looooooooooooooolllllllll
[12:46:05][Graça Pereira][guidiguidi] ola italiano
[12:46:12][Graça Pereira][guidiguidi] juan
[12:46:16][Márcia Rocha][rafa] tens razão ate que em fim um italiano!!!!
[12:46:19][Christian Degache][ChristianD] qui é italiano qua?
[12:46:22][Cátia Correia][tita] ciao
[12:46:27][Christian Degache][ChristianD] chi?
[12:46:34][Graça Pereira][guidiguidi] ciao
[12:46:38][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi hi
[12:46:40][Márcia Rocha][rafa] ciao juan!!!!
[12:46:48][Christian Degache][ChristianD] chi dice "ciao" é italiano?
[12:46:51][Graça Pereira][guidiguidi] ciao juan
[12:46:52][Cátia Correia][tita] ciao juan
[12:47:14][Juan Jimenez][JuanJ] no, soy español
[12:47:15][Márcia Rocha][rafa] OOS ITALIANOS SÃO MUITOS BONITOS....
[12:47:17][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] juan es un nombre muy tipico de España
[12:47:29][Juan Jimenez][JuanJ] era para que hubiese alguna contribucion en italiano
[12:47:36][Juan Jimenez][JuanJ] y miguel no te joe
[12:47:36][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] que cabrón
[12:47:37][Cátia Correia][tita] es verdad!

[212] Recorte da S38.

[12:47:39][Sandra Esteves][lusitana] ó Rafa, ta a dar
[12:47:41][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ya decía yo
[12:47:41][Márcia Rocha][rafa] OS ESPANHOIS TAMBEM....
[12:47:42][Sandra Esteves][lusitana] !!!
[12:47:55][Sandra Esteves][lusitana] os Portugueses sao melhores[213]
[12:48:01][Sandra Esteves][lusitana] viva Portugal
[12:48:04][Sandra Esteves][lusitana] !!!!!!
[12:48:08][Sandra Esteves][lusitana] lol
[12:48:13][Márcia Rocha][rafa] TENS RAZÃO LUSITANA!!!!
[12:48:45][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] Portugal mejor que qué?
[12:48:50][Márcia Rocha][rafa] O QUE É NACIONAL É BOM!!!
[12:48:50][António Rocha][qalbu] espagna
[12:48:56][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] mejores en que?
[12:49:05][Sandra Esteves][lusitana] bem é verdade que se tinhamos por ca mais espahois e mais italianos tinhamos mais coisinhas giras pra ver
[12:49:08][António Rocha][qalbu] espagna es una provincia portuguesa
[12:49:10][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] en futbol?
[12:49:13][António Rocha][qalbu] si
[12:49:17][Márcia Rocha][rafa] EM QUASE TUDO
[12:49:24][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] será al reves!
[12:49:29][Juan Jimenez][JuanJ] qabun, que no
[12:49:35][Sandra Esteves][lusitana] para o futebol, veremos em Junho
[12:49:37][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] por historia y porque sois muy pequeños!
[12:49:38][Márcia Rocha][rafa] NÃO ME PARECE...
[12:49:43][António Rocha][qalbu] nosotros teniemos muchas ganas de vos ganar en el euro
[12:49:43][Graça Pereira][guidiguidi] pois pois
[12:49:44][Juan Jimenez][JuanJ] que portugal es la autonomia 18 de españa
[12:49:55][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat jaune: ECHANGE DE BLAGUES
[12:49:58][Juan Jimenez][JuanJ] lo quye pasa es que le hemos dejado un poco mas de autonomia que al resto
[12:49:59][Graça Pereira][guidiguidi] PORTUGAL
[12:49:59][Walter Fontes][walterfontes] isso é que era doce amigo
[12:50:01][Márcia Rocha][rafa] MAS NÃO NOS VÃO GANHAR ....
[12:50:08][Sylvia Souto][sweetangel] então d juan ....
[12:50:09][António Rocha][qalbu] portugal ma a ganar 3 a 0 a espagna
[12:50:12][António Rocha][qalbu] gols de figo
[12:50:19][Graça Pereira][guidiguidi] AH POIS NAO
[12:50:23][Márcia Rocha][rafa] NÓS TEMOS O FIGO
[12:50:26][António Rocha][qalbu] ah pois é
[12:50:27][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] a futbol??? 3-0?
[12:50:31][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] jaja
[12:50:32][António Rocha][qalbu] si si
[12:50:35][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] no lo creas!
[12:50:35][Sandra Esteves][lusitana] si si
[12:50:36][Graça Pereira][guidiguidi] AH POIS É
[12:50:39][António Rocha][qalbu] es verdad
[12:50:44][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] tres goles de figo no?
[12:50:48][António Rocha][qalbu] si
[12:50:49][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] que esta viejo
[12:50:51][Yann Tavares][yannt] beeeeeeeeiiiirrrrrrraaaaaaaaaa
[12:50:51][Walter Fontes][walterfontes] no dia a seguir ao jogo falamos
[12:50:53][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] y no vale para nada
[12:50:57][António Rocha][qalbu] mas juega en el real
[12:50:59][António Rocha][qalbu] toma lá
[12:51:00][Márcia Rocha][rafa] 3-0 GANHA PORTUGAL
[12:51:05][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ya veremos

[213] Recorte da S39.

[12:51:07][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ya veremos
[12:51:08][Sandra Esteves][lusitana] escreve o que nos estamos a dizer, vamos ganhar
[12:51:09][Nuno Queirós][unixman] só!?!?
[12:51:09][Yann Tavares][yannt]
bbbbbbbbbeeeeeeeiiiiiiiiirrrrrrrrraaaaaaaaaaaaaoooooooooo!!!!!!!!!!
[12:51:10][António Rocha][qalbu] es viejo pa real?
[12:51:26][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat jaune: ECHANGE de BLAGUES, en connaissez-vous sur le foot?
[12:51:29][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] es viejo
[12:51:38][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] para el Real poruq ehay mejores jugadores
[12:51:41][António Rocha][qalbu] tenemos tambien a ronaldo
[12:51:42][Walter Fontes][walterfontes] até o treinador da vossa melhor equipa é portuga...
[12:51:45][António Rocha][qalbu] a quaresma
[12:51:49][António Rocha][qalbu] e a postiga
[12:51:58][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] vale, llevais tres hombres dichos
[12:51:59][Márcia Rocha][rafa] RUI COSTA
[12:51:59][António Rocha][qalbu] boa
[12:52:00][Sandra Esteves][lusitana] nan, je ne connais pas de blagues sur le foot, du moins pas encore
[12:52:00][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] seguid
[12:52:21][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] cuatro
[12:52:25][Walter Fontes][walterfontes] e por fralar em franceses
[12:52:27][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] y rui Costa está viejo ya
[12:52:32][António Rocha][qalbu] on a aussi manuel fernndes
[12:52:32][Walter Fontes][walterfontes] também vao levar poucas
[12:52:33][Nuno Queirós][unixman] o melhor é o passarinho
[12:52:38][António Rocha][qalbu] le nouveau zidane
[12:52:42][António Rocha][qalbu] !!!
[12:52:48][Márcia Rocha][rafa] NÃO TE PERCEBI MIGUEL?
[12:52:56][António Rocha][qalbu] vosotors so lo tienen a vicente
[12:52:58][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] más o menos
[12:52:58][Glória Silva][glory] Olá rafa!
[12:53:14][Márcia Rocha][rafa] OLÁ GLORY!!!
[12:53:32][Carla Santos][carla] salut
[12:53:33][Glória Silva][glory] ha alguem de italia na sala???
[12:53:41][António Rocha][qalbu] nops
[12:53:45][Carla Santos][carla] não ha de viseu
[12:53:49][Márcia Rocha][rafa] NAO HÁ GLORY
[12:53:53][Nuno Queirós][unixman] oh nao !!!
[12:53:59][Glória Silva][glory] Qual é o tema por aqui?
[12:54:05][Sandra Esteves][lusitana] por uma vez, sao quase só portugueses
[12:54:07][Márcia Rocha][rafa] EURO 2004
[12:54:07][Carla Santos][carla] só portugueses e espanhois
[12:54:08][Sandra Esteves][lusitana] ;9
[12:54:10][Sandra Esteves][lusitana] ;)
[12:54:14][Juan Jimenez][JuanJ] la santisima trinidad
[12:54:23][Sandra Esteves][lusitana] lol
[12:54:29][Glória Silva][glory] a grande França vai ganhar o EURO.... HUGO
[12:54:38][Christian Degache][ChristianD] Glory, Rappel sujet chat jaune: ECHANGE DE BLAGUES, mais on peut changer
[12:54:41][António Rocha][qalbu] LOS espagnols estan a fahar....
[12:54:46][António Rocha][qalbu] falhar
[12:54:47][Carla Santos][carla] santissima trindade é um tema muito interessante
[12:54:47][Márcia Rocha][rafa] QUEM VAI GANHAR É PORTUGAL
[12:54:48][Glória Silva][glory] Vai ganhar PORTUGAL!!!!
[12:54:56][Juan Jimenez][JuanJ] a que si carla????
[12:55:02][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] Portugal no va a ganr ni un partido!
[12:55:04][Carla Santos][carla] vai ganharé a letónia

[12:55:06][António Rocha][qalbu] calate
[12:55:19][Márcia Rocha][rafa] ESTÁS ENGANADO MIGUEL
[12:55:19][António Rocha][qalbu] portugal é furte
[12:55:25][Christian Degache][ChristianD] Viva Letonia!
[12:55:25][Glória Silva][glory] A SELECÇAO PORTUGUESA É MAIS COMPOSTA POR BRASILEIROS DO QUE POR PORTUGUESES..... HUGO[214]
[12:55:26][António Rocha][qalbu] fuerte
[12:55:33][António Rocha][qalbu] duh
[12:55:41][António Rocha][qalbu] e a França é magrebina
[12:55:42][Christian Degache][ChristianD] ce qaui compte c'est le passeport
[12:55:48][António Rocha][qalbu] oui
[12:56:02][Cátia Correia][tita] portugal
[12:56:05][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] Futre!, ese si era bueno
[12:56:07][António Rocha][qalbu] a espagna tambien tinha a donato
[12:56:10][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] jugó en España
[12:56:15][Christian Degache][ChristianD] magrebina, non, Afrique noire
[12:56:18][Yann Tavares][yannt] so temps um deco...
[12:56:19][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ese esta viejísimo
[12:56:21][Glória Silva][glory] MAS NAO HA JOGADORES QUE DIZEM QUE PREFEREM SAIR DA SELECÇÃO SE ISSO LHE TIRAR O PRESTIGIO.... HUGO
[12:56:24][Sandra Esteves][lusitana] ça c vrai
[12:56:27][Carla Santos][carla] quero hablar com espanhois si?
[12:56:33][Márcia Rocha][rafa] EUSÉBIO TAMBEM ERA UM GRANDE JOGADOR
[12:56:36][Sylvia Souto][sweetangel] adios
[12:56:37][Yann Tavares][yannt] por isso na compreno essa dos brazucas...
[12:56:45][Glória Silva][glory] ERA PRETO..... HUGO
[12:56:51][Yann Tavares][yannt] o eusebio e angolano...
[12:56:56][Yann Tavares][yannt] dai ao brasil...
[12:57:08][Glória Silva][glory] OU SEJA..... PRETO..... HUGO
[12:57:18][Christian Degache][ChristianD] Au revoir, je vous quitte
[12:57:20][António Rocha][qalbu] futre jogou no porto
[12:57:24][Sandra Esteves][lusitana] bem esta a ficar mal isto por ca
[12:57:29][Glória Silva][glory] ERA PARVO..... HUGO
[12:57:32][Christian Degache][ChristianD] Ciao e a presto
[12:57:41][Glória Silva][glory] Era nada!!!
[12:57:42][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] los portugueses sois muy malos en general en el futbol
[12:57:43][Sandra Esteves][lusitana] ciao Christian
[12:57:50][António Rocha][qalbu] no es verdad
[12:57:52][Glória Silva][glory] Viva o FCP!!!!
[12:58:01][Sandra Esteves][lusitana] no es verdade
[12:58:03][Nuno Queirós][unixman] BENFICA!!!!
[12:58:04][Walter Fontes][walterfontes] e pronto
[12:58:07][Cátia Correia][tita] benfica
[12:58:07][António Rocha][qalbu] portugal ganha muchos premios en escalone jovenes
[12:58:09][Sandra Esteves][lusitana] SCP
[12:58:12][Glória Silva][glory] UM DIA JUVELEO, JUVELEO ATÉ MORRER
[12:58:12][Walter Fontes][walterfontes] tinham de falar nesses ranhosos
[12:58:15][Christian Degache][ChristianD] faut dire cela aux Lyonnais
[12:58:24][António Rocha][qalbu] UNIÃO DE LAMAS FOREVER!!!!

[12:58:36][Christian Degache][ChristianD] Ciao les footeux
[12:58:36][Walter Fontes][walterfontes] cambada de tripeiros
[12:58:38][António Rocha][qalbu] LAMAS
[12:58:42][Cátia Correia][tita] quais ranhosos?
[12:58:43][António Rocha][qalbu] grande clube
[12:58:43][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] el mejor es el R.Madrid, eso está muy claro
[12:58:47][Glória Silva][glory] POVO DE .....
[12:58:49][Walter Fontes][walterfontes] os do fcp
[12:58:49][António Rocha][qalbu] pues
[12:58:56][Juan Jimenez][JuanJ] anda miguel no digas chorradas
[12:59:05][António Rocha][qalbu] união de lamas empresta jogadores ao real madrid
[12:59:07][Glória Silva][glory] QUEM TA A MANDAR ESTAS CENAS É O HUGO E NAO A GLORIA
[12:59:07][António Rocha][qalbu] !!!!!!!!!!!!!
[12:59:08][Cécilia Afonso][romautos] Ola... fui desligada
[12:59:09][Glória Silva][glory] !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!11
[12:59:17][António Rocha][qalbu] xau
[12:59:22][Glória Silva][glory] XAU E PORTEM-SE BEM
[12:59:27][Glória Silva][glory] NAO SE ESQUEÇAM
[12:59:30][Yann Tavares][yannt] rasta
[12:59:31][Graça Pereira][guidiguidi] adeus
[12:59:32][Graça Pereira][guidiguidi] xau
[12:59:33][Cécilia Afonso][romautos] le thème c'est toujours les blagues
[12:59:33][Glória Silva][glory] VIVA O SPORTING
[12:59:33][Sandra Esteves][lusitana] xau
[12:59:38][Cécilia Afonso][romautos] Viva Boavista
[12:59:39][Sandra Esteves][lusitana] SCP !!!!
[12:59:40][Graça Pereira][guidiguidi] VVIVA
[12:59:44][Nuno Queirós][unixman] xau e portem-se .... ou nao... quero lá saber!!!!
[12:59:45][Yann Tavares][yannt] bbbbbbbbbbbeeeeeeeennnnnnnnfffffffiiiiiiiiiiccccccccccaaaaaaaaa
[12:59:45][Graça Pereira][guidiguidi] HI HI HI HI
[12:59:46][Walter Fontes][walterfontes] Ò HUGO
[12:59:47][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] sporting de gijon
[12:59:48][Glória Silva][glory] IH IOQERHJGIOEÇPTNUE
[12:59:48][Graça Pereira][guidiguidi] ~PORTING
[12:59:50][Glória Silva][glory] EVUIOERYVOERICUIOWUXTNPÇNUTWXCERCVERTY
[12:59:51][Walter Fontes][walterfontes] TENS HORAS??????
[12:59:54][Yann Tavares][yannt] slb
[12:59:55][Yann Tavares][yannt] SLB
[12:59:56][Yann Tavares][yannt] SLB
[12:59:57][Sandra Esteves][lusitana] SPORTING!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!11
[12:59:57][Yann Tavares][yannt] SLB
[12:59:58][Yann Tavares][yannt] SLB
[13:00:02][Yann Tavares][yannt] SLB
[13:00:02][Cécilia Afonso][romautos] ???
[13:00:04][Graça Pereira][guidiguidi] SPORTING
[13:00:05][Nuno Queirós][unixman] rio ave!!!!!!!
[13:00:08][Cécilia Afonso][romautos] c'est quoi ce bins?!
[13:00:14][Yann Tavares][yannt] XAU AI
[13:00:15][Sandra Esteves][lusitana] XAU TODOS
[13:00:22][Juan Jimenez][JuanJ] todo el mundo se va?????
[13:00:28][Juan Jimenez][JuanJ] con lo pronto que es....
[13:00:49][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] en España es hora d irse...
[13:00:54][Cécilia Afonso][romautos] ok
[13:01:05][Cécilia Afonso][romautos] portugueses e espanhois vao embora
[13:01:07][Juan Jimenez][JuanJ] dse irse a donde?
[13:01:10][Cécilia Afonso][romautos] quem fica?

[13:01:18][Alejandro García Hernández][AlejandroG] Creo que os voy adejar...
[13:01:46][Juan Jimenez][JuanJ] adios rafa
[13:02:20][Cristina Vela][CristinaV] He vuelto
[13:02:26][Cristina Vela][CristinaV] pero ya no queda nadie
[13:02:37][Cristina Vela][CristinaV] juan me habia robado la personalidad,
[13:02:50][Cristina Vela][CristinaV] espero podeos ver otro día
[13:03:40][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] d'où êtes vous ?
[13:03:46][laura maiello][laura] ciao
[13:04:00][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] ...
[13:04:01][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] ciao
[13:04:40][laura maiello][laura] ciao rafa, che si dice dalle tue parti?

Sessão de chat 9 – [Galanet:Salon de discussion rouge: :galanet_1_2] [24/03/2004] [12:18:18]

[12:18:18][Avatâra Ayuso][AvataraA] Hola
[12:18:27][Avatâra Ayuso][AvataraA] qué lio era lo otro¡¡¡¡
[12:18:40][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] a ver si se suma alguien mas
[12:18:53][Antonio Ramón][AntonioR] este chat tiene otro color político
[12:18:58][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] de donde eres bogdana?
[12:19:44][Antonio Ramón][AntonioR] bogdana no te oimos
[12:20:18][Antonio Ramón][AntonioR] me voy chao
[12:20:30][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] sum din Lyon
[12:21:01][Christian Degache][ChristianD] PROPOSITION : chat rouge: L'AUTODERISIONE
[12:21:24][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] et vous d'où êtes-vous ?
[12:21:26][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] autoderisione que es?
[12:21:28][Avatâra Ayuso][AvataraA] que es autoderisione??
[12:21:32][Avatâra Ayuso][AvataraA] uy¡¡
[12:21:53][Cristina Vela][CristinaV] vengo a vigilar lo que haceis
[12:22:00][Avatâra Ayuso][AvataraA] os habeis enterado de lo que ha pasado en las elecciones de españa
[12:22:10][Sandra Esteves][lusitana] autoderisione é rir de si prório
[12:22:12][Avatâra Ayuso][AvataraA] Cristian y lusitania
[12:22:13][Cristina Vela][CristinaV] somos todos españoles , avatara
[12:22:19][Cristina Vela][CristinaV] ah no....
[12:22:22][Avatâra Ayuso][AvataraA] y bogdana
[12:22:25][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] ah, bueno,
[12:22:29][Sandra Esteves][lusitana] nao, sou portuguesa
[12:22:29][Avatâra Ayuso][AvataraA] jobar
[12:22:31][Avatâra Ayuso][AvataraA] pos na
[12:22:33][Sandra Esteves][lusitana] :)
[12:22:36][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] y = ?
[12:22:39][Avatâra Ayuso][AvataraA] hola mokab
[12:22:41][Cristina Vela][CristinaV] ya, ya, es que no os había visto
[12:22:48][Avatâra Ayuso][AvataraA] y es and
[12:22:50][Sandra Esteves][lusitana] o que quer dizer jobar ?
[12:22:55][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] pues que empiece alguien
[12:23:03][Mónica Bastos][mokab] olá!!! Por que não estão na sala azul com o resto do pessoal?
[12:23:03][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] a contar cosas estupidas de si mismo!
[12:23:06][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] multumesc ! (merci en roumain)
[12:23:07][Avatâra Ayuso][AvataraA] jobar, es como decir "que rabia"
[12:23:08][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] a ver quien quiere...
[12:23:18][Avatâra Ayuso][AvataraA] que algo no haya salido bien
[12:23:49][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] jobar lo dicen los niños!
[12:24:09][Avatâra Ayuso][AvataraA] y algunas niñas más mayorcitas tb
[12:24:20][Avatâra Ayuso][AvataraA] es para no decir joder
[12:24:24][Avatâra Ayuso][AvataraA] que suena más fuerte

[12:24:29][Avatâra Ayuso][AvataraA] y puede ofender
[12:25:10][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] si sabeis chistes contadlos en el salon amarillo[215]
[12:25:32][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] chistes contadlos = ?
[12:26:01][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] decir chistes
[12:26:10][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] pero no sé decir chiste en frances
[12:26:21][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] ah !
[12:26:27][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] historias q hacen reir
[12:26:49][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] je crois que j'ai compris
[12:27:13][Avatâra Ayuso][AvataraA] en españa somos muy cachondos¡¡¡
[12:27:24][Avatâra Ayuso][AvataraA] creo que uno de los países más divertidos que hay
[12:27:28][Graça Pereira][guidiguidi] cachondos??
[12:27:33][Graça Pereira][guidiguidi] o que é??
[12:27:43][Avatâra Ayuso][AvataraA] gente divertida, a la que le gusta pasárselo bien siempre
[12:28:05][Avatâra Ayuso][AvataraA] y lo manifiesta contantdo chistes o riéndose o bailando y saliendo de marcha por las noches
[12:28:07][Sandra Esteves][lusitana] o que é chiste??
[12:28:11][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] y también es otra cosa...
[12:28:22][Graça Pereira][guidiguidi] ok
[12:28:47][Avatâra Ayuso][AvataraA] si, también es otra cosa
[12:29:00][Graça Pereira][guidiguidi] que??
[12:29:11][Avatâra Ayuso][AvataraA] tiene connotaciones sexuales cuando ves a una tía (o un tio) y se te sube la sangre a donde te tiene que subir
[12:29:32][Graça Pereira][guidiguidi] hummm
[12:29:35][Graça Pereira][guidiguidi] ok
[12:29:46][António Rocha][qalbu] salame-alekum
[12:29:52][Graça Pereira][guidiguidi] obrigada
[12:29:53][Avatâra Ayuso][AvataraA] hola qalbu
[12:29:56][Avatâra Ayuso][AvataraA] de donde eres?
[12:30:01][Sandra Esteves][lusitana] alekum salam ,9
[12:30:05][Sandra Esteves][lusitana] ;)
[12:30:05][Graça Pereira][guidiguidi] portugal
[12:30:07][Márcia Rocha][rafa] À ITALIANOS POR AÍ!!![216]
[12:30:13][Avatâra Ayuso][AvataraA] hay españoles
[12:30:23][Graça Pereira][guidiguidi] pues
[12:30:23][Christian Degache][ChristianD] Pourquoi qalbu dis-tu toujours salame-alekum?
[12:30:32][Carla Santos][carla] hola,salut ,olá a todos!
[12:30:35][Graça Pereira][guidiguidi] nao sabe dizer outra coisa
[12:30:38][Cátia Correia][tita] salut
[12:30:38][Avatâra Ayuso][AvataraA] donde vais a ir estas fiestas de Samana Santa??
[12:30:40][Avatâra Ayuso][AvataraA] hola carla
[12:30:44][Christian Degache][ChristianD] Non credo che ci siano gli italiani
[12:30:50][Márcia Rocha][rafa] TAMBÉM SÃO SIMPÁTICOS OS ESPANHOIS!!!
[12:30:52][Sandra Esteves][lusitana] ni hao !!! = Ola, salut hola em chines
[12:31:02][Avatâra Ayuso][AvataraA] claro, que somos simpáticos los españoles¡¡¡¡¡
[12:31:05][Annaïk Genson][AnnaïkG] Salut
[12:31:06][Carla Santos][carla] qalbu dit ça parce qui'il etufe arabe
[12:31:06][Cátia Correia][tita] ni hao
[12:31:17][Carla Santos][carla] nihao
[12:31:24][Cátia Correia][tita] ni men hao
[12:31:28][Pedro Alves][xander] ola
[12:31:30][Graça Pereira][guidiguidi] nimen hao
[12:31:32][Márcia Rocha][rafa] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?[217]
[12:31:43][Pedro Alves][xander] pois boa pergunta

[215] Recorte da S41.
[216] Recorte da S42.
[217] Recorte da S43.

[12:31:49][Avatâra Ayuso][AvataraA] no te entiendo safa
[12:31:53][Avatâra Ayuso][AvataraA] achas?
[12:31:54][Pedro Alves][xander] rafa
[12:31:57][Pedro Alves][xander] nao safa
[12:32:05][Sandra Esteves][lusitana] achas = pensas
[12:32:12][Pedro Alves][xander] penso logo existo
[12:32:18][Carla Santos][carla] de que hablan?
[12:32:21][Avatâra Ayuso][AvataraA] ahh, vale
[12:32:22][Graça Pereira][guidiguidi] hi hi
[12:32:24][Cátia Correia][tita] qual a tua opinao
[12:32:24][Sandra Esteves][lusitana] que espiristual
[12:32:25][Pedro Alves][xander] isso quer deizer que quando se dorme n se pensa
[12:32:25][Márcia Rocha][rafa] WHAT DO YOU THINK ABOUT PORTUGUESES?
[12:32:28][Pedro Alves][xander] n se existe
[12:32:30][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE
[12:32:31][Graça Pereira][guidiguidi] tas com uma filosofia
[12:32:31][Avatâra Ayuso][AvataraA] pues estuve dos veces en protugal
[12:32:38][Carla Santos][carla] they are great
[12:32:38][António Rocha][qalbu] onde
[12:32:45][Avatâra Ayuso][AvataraA] y me pareció que son más clamados que los españoles
[12:32:45][António Rocha][qalbu] ??
[12:32:50][Avatâra Ayuso][AvataraA] calmados
[12:32:57][Pedro Alves][xander] olaaaa
[12:32:59][Carla Santos][carla] clamados???
[12:33:05][Avatâra Ayuso][AvataraA] no tan efusivos como los españoles,
[12:33:14][Carla Santos][carla] ah
[12:33:14][Márcia Rocha][rafa] AVATARA, NÃO TE PERCEBI?
[12:33:15][Avatâra Ayuso][AvataraA] pero sobre todo muy hospitalarios
[12:33:19][Graça Pereira][guidiguidi] CLAMADOS??'
[12:33:26][Avatâra Ayuso][AvataraA] calmados
[12:33:29][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] calmados
[12:33:30][Avatâra Ayuso][AvataraA] tranquilos
[12:33:42][Sandra Esteves][lusitana] bem nos os portugueses somos muuuiiiito calmos
[12:33:42][Carla Santos][carla] ah gracias pero yo penso que non nos otros somos mui efusivos
[12:33:42][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] comment se dit "autodérision" dans vos langues ?
[12:33:46][Márcia Rocha][rafa] YOU ARE WRONG, AVATARA...
[12:34:03][Sandra Esteves][lusitana] fazemos tudo nas calmas
[12:34:07][Sandra Esteves][lusitana] lol
[12:34:09][Avatâra Ayuso][AvataraA] no, no , me refiero a qu elos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias
[12:34:20][Pedro Alves][xander] pelo menos n nos deram mais inqueritos!!!!!!!!!!!!!!!
[12:34:23][Avatâra Ayuso][AvataraA] y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto
[12:34:26][Carla Santos][carla] nos otros acemos lo mismo
[12:34:31][Pedro Alves][xander] sorte
[12:34:34][Pedro Alves][xander] nao
[12:34:41][Carla Santos][carla] mi espanhol se horrivel
[12:34:43][Márcia Rocha][rafa] AVATARA, TENS RAZÃO...
[12:34:52][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] horrivel =?
[12:35:08][Carla Santos][carla] =mau
[12:35:15][António Rocha][qalbu] oi
[12:35:21][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] mau = mal ?
[12:35:29][Carla Santos][carla] si
[12:35:30][António Rocha][qalbu] deeusa-das treva ta comigo
[12:35:31][Avatâra Ayuso][AvataraA] en realidad los tópicos son sólo representativos y en mayor o menor medidad están en todos los paises
[12:35:34][Graça Pereira][guidiguidi] ??????????????????????'
[12:35:38][Avatâra Ayuso][AvataraA] pero en dioferente grado, creo yo

[12:35:44][Bogdana Lupas-Collinet][bogdana] mui bien ! (correct ?)
[12:35:55][Pedro Alves][xander] nao aos inqueritos!!!
[12:35:58][Avatâra Ayuso][AvataraA] diferente grado
[12:35:59][Carla Santos][carla] tens razão
[12:36:07][Edgar São José][eddie-tuga] ya
[12:36:13][Edgar São José][eddie-tuga] pois
[12:36:13][Pedro Alves][xander] sim a liberdade
[12:36:16][Edgar São José][eddie-tuga] e isso
[12:36:19][Pedro Alves][xander] de expressao
[12:36:34][Avatâra Ayuso][AvataraA] por ejemplo, una de les cultures més hospitalaries es la de Marroc
[12:36:36][Sylvia Souto][sweetangel] olá a todos
[12:36:38][Carla Santos][carla] quem vai ao rock in rio
[12:36:41][Pedro Alves][xander] eu
[12:36:42][Pedro Alves][xander] vou
[12:36:44][Márcia Rocha][rafa] JÁ ESTOU PERDIDA OUTRA VEZ!!!!!
[12:36:44][Avatâra Ayuso][AvataraA] (he cambiat al catalá´)
[12:36:49][Edgar São José][eddie-tuga] eu tb gostava
[12:36:56][Pedro Alves][xander] mas n sei quando
[12:36:58][Edgar São José][eddie-tuga] de ir ao rock
[12:37:07][Márcia Rocha][rafa] O QUE É CAMBIAT?
[12:37:13][Sylvia Souto][sweetangel] qual é o tema da conversa tou completamente a l
este
[12:37:14][Edgar São José][eddie-tuga] boa pergunta
[12:37:19][Pedro Alves][xander] leste
[12:37:23][Sandra Esteves][lusitana] nao percebo nada
[12:37:24][Pedro Alves][xander] n e este e leste
[12:37:25][Avatâra Ayuso][AvataraA] tothom diu que ells són unes males persones, però no es veritat
[12:37:26][Carla Santos][carla] eu não vou mas vou ao superbock
[12:37:36][Edgar São José][eddie-tuga] a serio carla
[12:37:37][Graça Pereira][guidiguidi] SE ME ARRANJAREM BILHETE TAMBEM VOU
[12:37:41][Graça Pereira][guidiguidi] HI HI HI HI
[12:37:54][Pedro Alves][xander] podes ir trabalhar pra la
[12:37:57][Pedro Alves][xander] e depois
[12:38:01][Edgar São José][eddie-tuga] e umas chicotadas nao ha carla
[12:38:05][Pedro Alves][xander] tens bilhete de borlix
[12:38:15][Avatâra Ayuso][AvataraA] billete apra ir a donde?
[12:38:17][Carla Santos][carla] que reles
[12:38:25][Edgar São José][eddie-tuga] ya pois
[12:38:26][Pedro Alves][xander] ao rock in rio
[12:38:31][Pedro Alves][xander] n conheces avantarra
[12:38:37][Edgar São José][eddie-tuga] tens a cidade de deus em dvd[218]
[12:38:39][Carla Santos][carla] cuidado com os meus instintos homucidas
[12:38:46][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE
[12:38:46][Avatâra Ayuso][AvataraA] de vegades es dicifil entendre
[12:38:50][Edgar São José][eddie-tuga] ou viste em algum cinema
[12:39:02][Nuno Queirós][unixman] cuidado ou a carla homucida-te
[12:39:07][Edgar São José][eddie-tuga] ya
[12:39:12][Edgar São José][eddie-tuga] ela e perigosa
[12:39:13][Pedro Alves][xander] isso existe?
[12:39:16][Avatâra Ayuso][AvataraA] no l´ha vist
[12:39:18][Carla Santos][carla] cidade de deus e muito bom adorei esse filme mass não o tenho foi-me emprestado
[12:39:23][Pedro Alves][xander] perigosa ou prigosa?
[12:39:29][Pedro Alves][xander] e diferente

[218] Recorte da S44.

[12:39:30][Avatâra Ayuso][AvataraA] tengo muchas ganas de ver ciudad de dios, si
[12:39:34][Edgar São José][eddie-tuga] ai o c...
[12:39:38][Avatâra Ayuso][AvataraA] me han dicho que es muy fuerte
[12:39:41][Pedro Alves][xander] uma prigosa tem medo do prigo
[12:39:46][Carla Santos][carla] prigosa
[12:39:57][Edgar São José][eddie-tuga] homucidas-me n e
[12:40:09][Carla Santos][carla] ja sou obobo deste chat,lol
[12:40:17][Pedro Alves][xander] a boba
[12:40:19][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE, il y en a dans "ciudad de dios"?
[12:40:22][Edgar São José][eddie-tuga] ahpahapha
[12:40:32][Pedro Alves][xander] quê?
[12:40:40][Edgar São José][eddie-tuga] tou-me a rir
[12:40:57][Carla Santos][carla] ciudad de diosd miraste le film
[12:40:57][Nuno Queirós][unixman] que riso fanhoso
[12:41:11][Edgar São José][eddie-tuga] ta-se
[12:41:15][Edgar São José][eddie-tuga] e isso
[12:41:58][Avatâra Ayuso][AvataraA] y que películas españolas conoceis?
[12:42:08][Edgar São José][eddie-tuga] e Passion Of The Christ?
[12:42:15][Edgar São José][eddie-tuga] GRANDE FILME
[12:42:17][Carla Santos][carla] oláaa o pessoal adormeceu ou ke?
[12:42:25][Graça Pereira][guidiguidi] Conheço Hable con Ella
[12:42:28][Edgar São José][eddie-tuga] tas c uma moral
[12:42:38][Graça Pereira][guidiguidi] Todo sobre mi madre....
[12:42:47][Graça Pereira][guidiguidi] Abre los ojos.....
[12:42:55][Edgar São José][eddie-tuga] ja vi esse da madre
[12:42:57][Annaïk Genson][AnnaïkG] Au revoir et à bientôt
[12:42:58][Christian Degache][ChristianD] Conoscete dei film con AUTODERISIONE?
[12:42:58][Carla Santos][carla] possion de christ est trés intense et trés violent mas é um grande filme
[12:43:15][Graça Pereira][guidiguidi] es verdad
[12:43:21][Carla Santos][carla] almodovar a estas horas?
[12:43:23][Nuno Queirós][unixman] é um bom filme
[12:43:30][Edgar São José][eddie-tuga] boa carla
[12:43:49][Graça Pereira][guidiguidi] um grande filme
[12:43:55][Graça Pereira][guidiguidi] eu gostei
[12:44:01][Edgar São José][eddie-tuga] a carla emocionou-se a ver a paixao de cristo
[12:44:02][Avatâra Ayuso][AvataraA] es la ultima que ha salido en el cine?, la que tiene problemas con la comunidad judía???
[12:44:10][Edgar São José][eddie-tuga] si
[12:44:22][Carla Santos][carla] como é que sabes que me emocionei?
[12:44:39][Carla Santos][carla] si
[12:44:55][Carla Santos][carla] o fil e mui realista
[12:45:21][Juan Jimenez][JuanJ] olá a todos!!!!!
[12:45:28][Carla Santos][carla] oláaaaaaaaa acordem
[12:45:34][Glória Silva][glory] OLá Juan!
[12:45:43][Glória Silva][glory] Juan Martinez???
[12:45:47][Avatâra Ayuso][AvataraA] la historia se cuenta desde la perspectiva de los ganadores
[12:45:55][Avatâra Ayuso][AvataraA] y por eso los judios son los malos
[12:45:56][Edgar São José][eddie-tuga] o carla vai xatear outro
[12:46:00][Edgar São José][eddie-tuga] olha pra ca
[12:46:04][Edgar São José][eddie-tuga] sua triste
[12:46:13][Edgar São José][eddie-tuga] que treta, avatara
[12:46:14][Carla Santos][carla] tas parvo não'
[12:46:23][Edgar São José][eddie-tuga] os judeus mataram o Filho de DEus
[12:46:24][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] los judios son malos
[12:46:27][Juan Jimenez][JuanJ] hola
[12:46:30][Edgar São José][eddie-tuga] ponto final

[12:46:32][Carla Santos][carla] hola
[12:46:38][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] en general
[12:46:45][Glória Silva][glory] Donde eres?
[12:46:48][Edgar São José][eddie-tuga] carla,olha para o teu lado dto ca pa tras
[12:46:49][Avatâra Ayuso][AvataraA] eso es una tonteria, miguelito
[12:47:11][Glória Silva][glory] Juan, eres de Madrid?
[12:47:23][António Rocha][qalbu] ciganale!!!!
[12:47:24][Avatâra Ayuso][AvataraA] hola juanito¡¡¡¡¡¡
[12:47:25][Carla Santos][carla] ao é de viseu
[12:47:37][Edgar São José][eddie-tuga] oh carla e o vasco
[12:47:43][António Rocha][qalbu] qual es lo tema deste chat?
[12:47:44][Edgar São José][eddie-tuga] desculpa se te xateei
[12:47:45][Juan Jimenez][JuanJ] si, glory, soy de madrid
[12:47:54][Christian Degache][ChristianD] Rappel sujet chat rouge: L'AUTODERISIONE
[12:48:05][António Rocha][qalbu] que c'est ça?
[12:48:09][Carla Santos][carla] estwe chat e a parvónia
[12:48:12][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] si, tonteria,mira el periódico
[12:48:20][Christian Degache][ChristianD] parvónia ?
[12:48:25][Miguel Lázaro López-Villaseñor][MiguelL] el de hoy o el de unos años atrás
[12:48:26][Glória Silva][glory] C´est quoi ça Christian?
[12:48:31][António Rocha][qalbu] que es autoderisione?
[12:48:51][Carla Santos][carla] tb não sei
[12:48:56][Edgar São José][eddie-tuga] terra de betes
[12:49:03][Christian Degache][ChristianD] L'AUTODERISIONE c'est le 2 è sujet du forum sur le rire
[12:49:05][Glória Silva][glory] BETES???
[12:49:07][Amparo Niclas][colombia] es reirse de si mismo
[12:49:09][Yann Tavares][yannt] yellow!!1
[12:49:16][Carla Santos][carla] gracias
[12:49:18][Glória Silva][glory] AHHH
[12:49:20][Christian Degache][ChristianD] merci colombia
[12:49:27][Nuno Queirós][unixman] yellao!!!
[12:49:32][Edgar São José][eddie-tuga] bien
[12:49:35][Glória Silva][glory] YELLU
[12:49:55][Edgar São José][eddie-tuga] oh carla
[12:49:57][Nuno Queirós][unixman] pronto...já chega...
[12:50:04][Nuno Queirós][unixman] ou nao....
[12:50:15][Glória Silva][glory] Olá unixman!
[12:50:22][Carla Santos][carla] hoje tiraste o dia para me chateares
[12:50:24][Edgar São José][eddie-tuga] carla,vais ver o agarrado a ti
[12:50:32][Nuno Queirós][unixman] oix glory
[12:50:36][Carla Santos][carla] não
[12:50:57][Nuno Queirós][unixman] ta tao agarrado que nem o vê!
[12:51:09][Glória Silva][glory] É IMPRESSÃO MINHA OU ISTO
TÁ UMA SECA?
[12:51:26][Edgar São José][eddie-tuga] ta uma seca ta
[12:51:32][Glória Silva][glory] O NUNO VAI UMA BEBEDEIRA???
[12:51:33][Edgar São José][eddie-tuga] ta ca alguem de lyon
[12:51:33][Nuno Queirós][unixman] nao ... nao é impressao tua
[12:51:33][Glória Silva][glory] HUGO
[12:51:34][Carla Santos][carla] é so impressão
[12:51:44][Glória Silva][glory] VAMOS AO JANTAR HOJE???
[12:51:45][Sylvia Souto][sweetangel] porque será que eu concordo ctg glory
[12:51:52][Edgar São José][eddie-tuga] eu nao vou
[12:51:56][Edgar São José][eddie-tuga] n ha guito
[12:52:03][Christian Degache][ChristianD] Qué es YELLU?
[12:52:06][Edgar São José][eddie-tuga] sou capaz de passar lça
[12:52:11][Glória Silva][glory] SWEETANGEL, isto tá mau...
[12:52:13][Edgar São José][eddie-tuga] la kero dizer

[12:53:06][Sylvia Souto][sweetangel] eu naõ percebo nada disto!!!!
[12:54:10][Graça Pereira][guidiguidi] nao tou a perceber rien
[12:56:44][Sylvia Souto][sweetangel] ciao
[12:57:08][Christian Degache][ChristianD] Au revoir, je vous quitte
[12:57:26][Juan Jimenez][JuanJ] adios christian
[12:57:44][Juan Jimenez][JuanJ] tanta paz lleves como descanso dejas
[12:57:45][Christian Degache][ChristianD] Ciao e a presto
[12:58:59][laura maiello][laura] Ciao a tutti
[12:59:27][António Rocha][qalbu] xau
[13:00:27][Sandra Esteves][lusitana] xau
[13:01:23][Juan Jimenez][JuanJ] adeu

Sessão de chat 10 – [Galanet:Salon de discussion bleu: galanet_1_3][26/03/2004][13:40:32]

[13:40:32][Eli Pàmies][EliP] hola
[13:41:08][Eli Pàmies][EliP] q foteu tots aqi!
[13:41:35][Eli Pàmies][EliP] silvia, t'he donat la meva direccio de mail, la tens?
[13:41:53][Mireia Loncan][MireiaL] hola
[13:41:56][Sílvia Melo][SilviaM] Hola! Cheguei!!!!!
[13:42:02][Cécilia Afonso][romautos] Re-Ola malta!
[13:42:12][Cécilia Afonso][romautos] c'est du catalan?
[13:42:25][Eli Pàmies][EliP] si
[13:42:32][Cécilia Afonso][romautos] d'accord
[13:42:47][Eli Pàmies][EliP] silvia, ja he agafat la teva dir
[13:42:50][Eli Pàmies][EliP] merci!
[13:42:52][Sílvia Melo][SilviaM] Olá Outra vez!
[13:42:54][Eli Pàmies][EliP] qi es de malta?
[13:42:57][Sílvia Melo][SilviaM] Olá Isadora!
[13:42:59][Cécilia Afonso][romautos] gente!
[13:43:04][Sílvia Melo][SilviaM] Recebeste o meu mail?
[13:43:05][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[13:43:12][Isadora Calcagni][Isadora] Olà Silvia
[13:43:29][Sílvia Melo][SilviaM] Isa, recebeste o meu mail? Acho que veio devolvido!!!!
[13:43:37][Eli Pàmies][EliP] romauto, qe pasa?
[13:43:42][Cécilia Afonso][romautos] pourquoi?
[13:44:00][Eli Pàmies][EliP] je n'ai pas encore reçu
[13:44:24][Cécilia Afonso][romautos] [EliP] romauto, qe pasa? (???)
[13:44:29][Eli Pàmies][EliP] romauto, comment ça va pour grenoble
[13:44:46][Isadora Calcagni][Isadora] Non ho ancora visto, ma credo di aver trovato i file, ti risponderò cosi magari mi dici se sono quelli giusti!!!
[13:44:50][Eli Pàmies][EliP] je suis allé à une ville pret de la tienne
[13:45:06][Cécilia Afonso][romautos] quelle ville?
[13:45:10][Eli Pàmies][EliP] isidora, tu sei italiana?[219]
[13:45:20][Eli Pàmies][EliP] valence
[13:45:20][Sílvia Melo][SilviaM] Si, isa es de Cassino :)
[13:45:22][Cécilia Afonso][romautos] Chambéry
[13:45:24][Cécilia Afonso][romautos] ;)
[13:45:36][Isadora Calcagni][Isadora] Italianissima!!!
[13:45:41][Eli Pàmies][EliP] ooooo
[13:45:43][Eli Pàmies][EliP] madonna
[13:45:50][Eli Pàmies][EliP] come mi piace l'italia
[13:46:06][Sílvia Melo][SilviaM] É verdade que todos gostam das italianas?
[13:46:17][Eli Pàmies][EliP] si
[13:46:36][Cécilia Afonso][romautos] et les italiens?

[219] Recorte da S45.

[13:46:36][Eli Pàmies][EliP] silvia, has marxat?
[13:46:40][Isadora Calcagni][Isadora] siami le più belle, o amiamo crederlo
[13:46:42][Cécilia Afonso][romautos] Silvia... tu en penses quoi?
[13:46:45][Cécilia Afonso][romautos] jajajajaja
[13:46:47][Eli Pàmies][EliP] oui, les italens aussi
[13:46:48][Sílvia Melo][SilviaM] No, todavia estoy aquí....
[13:47:06][Cécilia Afonso][romautos] je me souviens d'une promenade dans les rues de Cassino
[13:47:07][Cécilia Afonso][romautos] jajajaja
[13:47:11][Eli Pàmies][EliP] le catalane siamo le più belle!
[13:47:14][Sílvia Melo][SilviaM] Acho que é um estereótipo sobre o romantismo e a latinidade dos italianos....
[13:47:19][Sílvia Melo][SilviaM] eh he he
[13:47:54][Eli Pàmies][EliP] yuhuuu
[13:48:00][Isadora Calcagni][Isadora] comunque, abbiamo tutte il fascini "mediterraneo",no?
[13:48:03][Sílvia Melo][SilviaM] O que pensam então os outros????
[13:48:08][Eli Pàmies][EliP] si
[13:48:27][Sílvia Melo][SilviaM] Sim, adoro o mediterraneo, sobretudo quando o vejo de Barcelona!!!!!
[13:48:28][Eli Pàmies][EliP] gli italiani e i catalani siamo piu meno lo setesso
[13:48:36][Eli Pàmies][EliP] stesso volevo dire...
[13:48:55][Elena Tea][ElenaT] eccomi, scusate il ritardo ma ci sono anch'io
[13:49:04][Sílvia Melo][SilviaM] Hola Elena!!!!!
[13:49:12][Eli Pàmies][EliP] ciao elena!
[13:49:12][Isadora Calcagni][Isadora] Ciao ElenaT
[13:49:13][Elena Tea][ElenaT] hola silvia
[13:49:17][Elena Tea][ElenaT] ca va?
[13:49:23][Eli Pàmies][EliP] oui ça va elena
[13:49:23][Sílvia Melo][SilviaM] Bien....
[13:49:26][Elena Tea][ElenaT] ciao a tutti
[13:49:35][Elena Tea][ElenaT] qui a grenoble gran freddo e da voi
[13:49:36][Eli Pàmies][EliP] elena, prego, di dove sei?
[13:49:46][Elena Tea][ElenaT] Sono italiana ma lavoro a grenoble
[13:49:55][Sílvia Melo][SilviaM] Aqui em Aveiro está muito vento....
[13:49:58][Eli Pàmies][EliP] remautos, est-ce que tu connais ona?
[13:50:04][Isadora Calcagni][Isadora] Insomma, tornando ai tratti somatici, certo che siamo proprio diversi da quelli dell'europa del nord!
[13:50:14][Cécilia Afonso][romautos] (désolée un coup de fil...)
[13:50:17][Elena Tea][ElenaT] davvero ? che diversità abbiamo ?
[13:50:17][Eli Pàmies][EliP] ui! a barcelona fa fred...pero shi esta prou be
[13:50:31][Elena Tea][ElenaT] Qui a grenoble ha nevicato a bassa quota
[13:50:50][Isadora Calcagni][Isadora] Li trovo tutti un pò più alti, e con la carnagione molto chiara...io sono scura!!
[13:50:50][Elena Tea][ElenaT] Io sono italiana ma sono bionda e misuro 1m e 73
[13:51:04][Eli Pàmies][EliP] elena e l'esezione
[13:51:06][Elena Tea][ElenaT] difficile categorizzare fisicamente le nazionalità
[13:51:06][Sílvia Melo][SilviaM] Si, eres una italiana germanica....
[13:51:10][Isadora Calcagni][Isadora] Accipicchia!
[13:51:22][Isadora Calcagni][Isadora] Come sono i tuoi occhi?
[13:51:27][Elena Tea][ElenaT] muj teutonica ....valchiria!
[13:51:27][Sílvia Melo][SilviaM] Que significa Accipicchia????????
[13:51:39][Eli Pàmies][EliP] isidora! que es ACCIPICCHIA!
[13:51:51][Eli Pàmies][EliP] elena, de qe ciudad eres?
[13:51:54][Elena Tea][ElenaT] es una esclamasion de sorpresa
[13:51:59][Isadora Calcagni][Isadora] Significa caspita,però,espressione di sorpresa
[13:52:08][Elena Tea][ElenaT] Soj de Udine ne el norde
[13:52:11][Sílvia Melo][SilviaM] Acho que é uma discussão histéril definir fisicamente as nacionalidades....
[13:52:26][Sílvia Melo][SilviaM] Nem saberia o que dizer dos portugueses....

[13:52:45][Cécilia Afonso][romautos] qu'ils sont petits... bronzés...
[13:52:49][Sílvia Melo][SilviaM] O que diriam sobre os portugueses?????
[13:53:01][Sílvia Melo][SilviaM] Boa romautos!!!! E mais?????
[13:53:01][Eli Pàmies][EliP] je crois que chaqe nation ou zone a des differents traits
[13:53:05][Cécilia Afonso][romautos] les yeux noirs
[13:53:06][Elena Tea][ElenaT] lacosa più importante è che anche se diversi siamo tutti simpaticissimi noi dei paesi latini ;-)
[13:53:14][Cécilia Afonso][romautos] ou chatain
[13:53:25][Elena Tea][ElenaT] mais aussi blonds
[13:53:28][Cécilia Afonso][romautos] les cheveux noirs
[13:53:33][Sílvia Melo][SilviaM] Y los españoles como definen a los portugueses?
[13:53:38][Elena Tea][ElenaT] avec les yeux bleus???
[13:54:15][Isadora Calcagni][Isadora] Anch'io vorrei sapere come trovate gli italiani!
[13:54:38][Elena Tea][ElenaT] je suis obligée de partir ...désolée bisous à tout le monde
[13:54:45][Eli Pàmies][EliP] gli italiani? mi piace molto come si abigliano gli italiani
[13:54:54][Eli Pàmies][EliP] devo partire
[13:54:58][Eli Pàmies][EliP] un bacio a tutti
[13:55:03][Eli Pàmies][EliP] un petonet a tothom
[13:55:12][Isadora Calcagni][Isadora] E' quello che ci dicono...ciao!
[13:55:13][Eli Pàmies][EliP] silvia, ja tescriure!
[13:55:16][Sílvia Melo][SilviaM] Beijinhos de Aveiro para EliP
[13:55:25][Eli Pàmies][EliP] siii
[13:55:42][Sílvia Melo][SilviaM] Bueno, me voy también a trabajar un poco...
[13:55:55][Sílvia Melo][SilviaM] Se quedan vosotras?
[13:56:05][Isadora Calcagni][Isadora] Oggi, in Italia, a causa dello sciopero generale non c'è quasi nessuni in fac
[13:56:31][Isadora Calcagni][Isadora] Io resto per alri cinque minuti!
[13:57:33][Cécilia Afonso][romautos] Eu também me vou indo... je reviens vers 14h30
[13:57:36][Cécilia Afonso][romautos] bisous
[13:57:54][Sílvia Melo][SilviaM] Au revoir!
[13:58:24][Isadora Calcagni][Isadora] Ciao, allora vado via anch'io, sarò neLLA CHAT MARTEDì PROSSIMO ...ciaooooooooo!

Chat do bar, 26 de Março de 2004

[EliP] eiii
MireiaL s'est déconnecté
[EliP] ei silvia colega
[SilviaM] Hola todos...
[MireiaL] hola pau
[SilviaM] De onde são?[220]
[EliP] d'où viens silvia¿?
[EliP] sao paulo
[SilviaM] Sou da equipa dos Lusomaníacos de Aveiro...
[MireiaL] no
[SilviaM] És de S. Paulo?
[SilviaM] No Brasil?
[EliP] nosotros somos de barcelona
[SilviaM] Ah, vale! he pensado que habia brasileños aqui, hoy!!!!
[SilviaM] Sou de Aveiro...
[MireiaL] de Barcelona
[EliP] nooo
[SilviaM] O que estão a fazer agora no Galanet? A juntar documentos?
[EliP] somos catalanes
[EliP] no, estabamos pasando el rato..y tu?

[220] Recorte da S46.

[MireiaL] Salut IIona
[SilviaM] Catalá... Pueden hablar catalá comigo? es que ya sé español....
[EliP] ei llona
[EliP] à la fin tu es arrive
[EliP] aaa
[SilviaM] Estoy vendo que pasa...
[MireiaL] pues lo llevas claro
[EliP] d'acord, et parlem en catala doncs
[EliP] cap problema
[SilviaM] Bueno! Yuppiiiiiiiii
[MireiaL] no ho entendras
[EliP] tots som catalano parlants aqui
[IlonaW] je n'aarive pas a vous repondre si vite, c'est rigioloo
[SilviaM] Muy bien! Comprendo muchisimas cosas... Has dito que todos hablan catalan ahí....
[SilviaM] Se comprende muy bien...
[MireiaL] si
[SilviaM] Es encantador...
[EliP] home, i tant!
[EliP] el catala es molt bonic
[IlonaW] je connais pas l'esp. ni le catal., mais on peux essayer
[EliP] oi mire?
[SilviaM] Que idioma bueno!
[MireiaL] si
[SilviaM] T'es d'oÚ LLona?
[EliP] silvia, no entes d'on ets
[MireiaL] on peut parler en français
[MireiaL] oui
[MireiaL] mieux
[EliP] mira, mire no toqis el que no sona
[SilviaM] Vale :(
[EliP] no em toqis el voraviu
[IlonaW] je suis la, mais je n'ecris pas encore si vite que vous et vs etes 2 en plus
[MireiaL] estic parlant amb la IIona
[SilviaM] Ahora me pareció un poco más dificil::::
[EliP] oui, tu l'as bien remarque
[MireiaL] oui nous sommes 5
[SilviaM] Vamos a hablar con Llona...
[EliP] ei romautos
[EliP] ciao
[romautos] Bonjour tout le monde
[EliP] bonjour
[SilviaM] Hola Romautos....
[EliP] ici a barcelone
[IlonaW] oh zut! 5?!
[MireiaL] bonjour
[romautos] alors aujourd'hui c'est dans le bar que ça se passe?
[SilviaM] Bon marriage!
[romautos] orbigadinha ;)
[SilviaM] Un peu.... On vien juste d'arriver...
[SilviaM] De nada...
[romautos] ok
[EliP] tu e português?[221]
[romautos] française
[EliP] ah
[EliP] de qina part de França?
[romautos] Grenoble

[221] Recorte da S47.

[EliP] silvia? encara hi ets?
[EliP] jo conec grenoble
[SilviaM] Si, que estoy!!!
[SilviaM] Yo también conosco Grenoble...
[romautos] jolie ville, non?
[EliP] oui!
[SilviaM] Oui, avec la neige...
[SilviaM] et la montagne....
[romautos] même sans ;)
[SilviaM] :)))
[SilviaM] LOL
[romautos] le seul problème c'est la pollution
[romautos] :))
[SilviaM] La pollution anglaise?????
[EliP] mireia, a veure,para atencio home!!
[romautos] mais bon... rien n'est parfait
[SilviaM] Não te preocupes: está em todo o lado!
[MireiaL] vale
[SilviaM] Que es "veure"?
[MireiaL] pppppppppaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaauuuuuuuuuuuuuu
[MireiaL] voir
[romautos] bem maltinha... eu vou para o chat azul. beujicas a todos :-x
[EliP] o que es cridanera!
[romautos] beijocas
[EliP] mire, ets una barruera
[romautos] ;)
romautos s'est déconnecté
[SilviaM] Eli, de que idioma é essa palavra?
[SilviaM] Volta Romautos....
[EliP] catalan atoujours
[EliP] j'arrive
[SilviaM] Vale!
[SilviaM] E que significa barruera?
[SilviaM] Ninguém me diz?
[SilviaM] :'(
[EliP] barruera= impolie
[SilviaM] Muy bien! Gracias... Vamos al chat azul?
MireiaL s'est déconnecté
[EliP] sip
[SilviaM] Vamos!!!!!
IlonaW s'est déconnecté

Sessão de chat 11 – [Galanet:Salon de discussion bleu: :galanet_1_3] [26/03/2004] [14:27:01]

[14:27:01][Pedro Alves][xander] oi
[14:27:03][Pedro Alves][xander] oi
[14:27:04][Pedro Alves][xander] oi
[14:27:06][Pau Villegas][PauV] hola
[14:27:34][Pedro Alves][xander] idades?
[14:27:46][Pau Villegas][PauV] q es idades?
[14:27:57][Pedro Alves][xander] age?
[14:28:01][Pau Villegas][PauV] aaah
[14:28:04][Pau Villegas][PauV] tengo 20 años
[14:28:08][Pedro Alves][xander] eu tb
[14:28:16][Pedro Alves][xander] como se idz age em espanhol?
[14:28:24][Pau Villegas][PauV] edad

[14:28:31][Javier Terruso][JavierT] hola a todos
[14:28:36][Pau Villegas][PauV] holas
[14:28:38][Nora Beatriz Romero][NoraR] Que bueno que somos varios en este dia!!!!!Hola a todos. Soy Nora de Argentina
[14:28:59][Nora Beatriz Romero][NoraR] Se dice : EDAD
[14:30:31][Pau Villegas][PauV] si que estais callados
[14:30:52][Pedro Alves][xander] oi
[14:31:06][Pedro Alves][xander] que gostam mais em portugal?[222]
[14:31:29][Pau Villegas][PauV] em portugal? me gosta miuto Ovidos
[14:31:35][Pau Villegas][PauV] e sintra
[14:31:55][Nora Beatriz Romero][NoraR] Sabes que pasa? Yo por ejemplo tengo ciento de ventanitas abiertas porque tengo que terminar un trabajo para entregarlo en media hora. Por lo tanto hago un poquito de cada cosa!!
[14:32:38][Nora Beatriz Romero][NoraR] Que es Ovidos?
[14:32:56][Pau Villegas][PauV] un peqeño pueblo cerca de lisboa
[14:33:16][Javier Terruso][JavierT] lo mejor de Portugal es...
[14:33:21][Pedro Alves][xander] Obidos
[14:33:22][Pau Villegas][PauV] q es?
[14:33:28][Pedro Alves][xander] é uma cidade
[14:33:35][Pedro Alves][xander] dentro de umas muralhas
[14:33:37][Pau Villegas][PauV] e bella obidos
[14:33:41][Nora Beatriz Romero][NoraR] Tu has vivido allí? Es un pueblo cerca del mar o de la montaña?
[14:33:44][Pedro Alves][xander] castello
[14:33:53][Pau Villegas][PauV] es de montaña
[14:34:15][Pedro Alves][xander] serra da arrabida?
[14:34:22][Pedro Alves][xander] sintra é muito bonito
[14:34:38][Nora Beatriz Romero][NoraR] Viendo los mapas del mundo puedo entender que Portugal tiene muchos y buenos paisajes. Es así?
[14:34:39][Pedro Alves][xander] cascais tambem
[14:34:49][Pedro Alves][xander] sim
[14:35:08][Javier Terruso][JavierT] en Madrid se dice
[14:35:11][Pedro Alves][xander] mas no solamente en lisboa
[14:35:14][Javier Terruso][JavierT] Cajcais
[14:37:28][Nora Beatriz Romero][NoraR] Chicos nosotros el grupo de Río Cuarto vamos a estar en la plataforma por dos horas a partir de las 10 hs. o sea dentro de media hora. Traten de estar asi chatemos con todo el grupo. Ahora los dejo No me rete JAVIER ya me voy Hasta pronto
[14:38:16][Pedro Alves][xander] oi
[14:38:31][Pau Villegas][PauV] xander, que es OI ?
[14:38:49][Pedro Alves][xander] ola
[14:38:53][Pau Villegas][PauV] aaah
[14:38:56][Pau Villegas][PauV] okis
[14:38:57][Pedro Alves][xander] ;)
[14:39:09][Pau Villegas][PauV] de que parte de portugal eres?
[14:39:20][Pedro Alves][xander] e comida? que gostam mais?
[14:39:25][Pedro Alves][xander] cascais
[14:39:27][Pedro Alves][xander] sintra
[14:39:29][Pau Villegas][PauV] aaah
[14:39:33][Pau Villegas][PauV] que bonito!+
[14:39:36][Pedro Alves][xander] muito
[14:39:46][Pau Villegas][PauV] eu nao falo muito bem o portugues
[14:39:47][Pedro Alves][xander] mas barcelona tambem e muito bonito!
[14:39:52][Pau Villegas][PauV] si
[14:39:59][Pau Villegas][PauV] barcelona e bonita
[14:40:11][Pedro Alves][xander] eu falo muito mal espanhol eu confesso
[14:40:11][Pau Villegas][PauV] mais eu nao sou de barcelona cidade

[222] Recorte da S48.

[14:40:15][Pedro Alves][xander] ;)
[14:40:16][Pau Villegas][PauV] eu sou de Manresa[223]
[14:40:19][Pedro Alves][xander] ah
[14:40:20][Pedro Alves][xander] ok
[14:40:26][Pau Villegas][PauV] estou a uma ora de barcelona
[14:40:30][Javier Terruso][JavierT] aupa el Chichi Creus!!!!!!!!!
[14:40:37][Pau Villegas][PauV] jajajajaja
[14:40:40][Pau Villegas][PauV] si
[14:40:44][Pau Villegas][PauV] ;)
[14:40:45][Pedro Alves][xander] nao percebi
[14:41:01][Pau Villegas][PauV] chici creus es un jugador de basquet de manresa
[14:41:07][Pau Villegas][PauV] es bastante conocido
[14:41:14][Javier Terruso][JavierT] lo mas grande que ha dado manresa
[14:41:21][Pau Villegas][PauV] no hombre!
[14:41:22][Pau Villegas][PauV] jajaja
[14:41:28][Javier Terruso][JavierT] siiiiiiiiiiiiiiiiiii
[14:41:28][Pau Villegas][PauV] conoces manresa?
[14:41:31][Javier Terruso][JavierT] no
[14:41:39][Pau Villegas][PauV] ah, ok
[14:41:51][Pau Villegas][PauV] pero si a chici creus
[14:41:53][Pau Villegas][PauV] jajaja
[14:41:58][Javier Terruso][JavierT] bien sur
[14:42:04][Pau Villegas][PauV] ça va
[14:42:13][Pedro Alves][xander] percebi
[14:42:21][Pedro Alves][xander] now i understand
[14:42:22][Pau Villegas][PauV] pourquoi est-ce que tu est parti du prive?
[14:43:21][Pedro Alves][xander] now i dont understand
[14:43:29][Pedro Alves][xander] ah
[14:43:32][Javier Terruso][JavierT] alexander?
[14:43:38][Pedro Alves][xander] je ne sait pas
[14:43:41][Pedro Alves][xander] nao
[14:43:43][Pedro Alves][xander] pedro
[14:43:47][Pedro Alves][xander] pedro
[14:43:55][Pedro Alves][xander] my name is bond
[14:44:00][Pedro Alves][xander] pedro bond
[14:44:07][Javier Terruso][JavierT] ;)
[14:44:34][Javier Terruso][JavierT] habéis escrito en los foros?
[14:44:38][Javier Terruso][JavierT] ehn?
[14:45:15][Pau Villegas][PauV] en los foros?
[14:45:22][Pau Villegas][PauV] bueno, algo si escribi
[14:46:48][Javier Terruso][JavierT] bien
[14:47:07][Pedro Alves][xander] ~
[14:47:09][Pedro Alves][xander] ?
[14:48:08][Nora Beatriz Romero][NoraR] Los espero dentro de 15 minutos Chau a todos.
[14:48:18][Pedro Alves][xander] não comprendo
[14:48:33][Javier Terruso][JavierT] xander, no te enteras de na, majo
[14:48:38][Pau Villegas][PauV] jajaja
[14:48:41][Pau Villegas][PauV] pobre
[14:48:45][Pau Villegas][PauV] no sabe castellano
[14:48:54][Pau Villegas][PauV] xander, qu estudias?
[14:49:08][Javier Terruso][JavierT] ni portugués, ni francés, ni...
[14:49:09][Pedro Alves][xander] tu tambiem no sabes portugues
[14:49:23][Javier Terruso][JavierT] yo no sé nada, pero me entero jajajajaj
[14:49:26][Pedro Alves][xander] quieres hablar en chines?
[14:49:38][Javier Terruso][JavierT] come vuoi
[14:49:38][Pau Villegas][PauV] ui...que marron

[223] Recorte da S49.

[14:49:49][Pau Villegas][PauV] questo e itliano
[14:50:04][Javier Terruso][JavierT] no te mosquees, hombre
[14:50:19][Pau Villegas][PauV] no contesta
[14:50:37][Pedro Alves][xander] yo et una amiga estamos en conversation
[14:50:46][Pedro Alves][xander] attends!!
[14:50:53][Pau Villegas][PauV] eing?
[14:51:06][Pau Villegas][PauV] que cosas
[14:51:24][Pedro Alves][xander] ola
[14:51:27][Pedro Alves][xander] holla
[14:51:34][Javier Terruso][JavierT] olá
[14:51:36][Pedro Alves][xander] holla
[14:51:43][Javier Terruso][JavierT] olá
[14:51:44][Pedro Alves][xander] holla
[14:51:52][Pau Villegas][PauV] que pasa?
[14:52:16][Pedro Alves][xander] holla. soy catarina :)
[14:52:28][Pau Villegas][PauV] hola catarina
[14:52:28][Pedro Alves][xander] holla
[14:52:57][Pedro Alves][xander] holla soy catarina :)
[14:53:05][Pedro Alves][xander] amiga de xander
[14:53:25][Pau Villegas][PauV] e que cosa faceis?
[14:53:42][Pau Villegas][PauV] estais a falar?
[14:53:45][Javier Terruso][JavierT] catarina
[14:54:04][Pedro Alves][xander] "estavamos" hablando que usted no estan facilitando la conversation
[14:54:18][Pau Villegas][PauV] yo? no
[14:54:19][Pau Villegas][PauV] jajaja
[14:54:20][Javier Terruso][JavierT] ya se mosqueó
[14:54:32][Javier Terruso][JavierT] no te decía yo...
[14:54:36][Pedro Alves][xander] e que todos los portugueses entenden un poquito de español
[14:54:38][Pau Villegas][PauV] eu falo protuges com voce
[14:54:44][Javier Terruso][JavierT] que no le incordiases?
[14:54:51][Pedro Alves][xander] mas que usted no pueden compreendernos a nos
[14:55:08][Pau Villegas][PauV] es que los españoles
[14:55:09][Pau Villegas][PauV] ...
[14:55:17][Pedro Alves][xander] que es "mosqueó" ????
[14:55:20][Javier Terruso][JavierT] yo entiendo mejor hablando a un chino que a un portugués, en serio
[14:55:22][Pau Villegas][PauV] enfadarse
[14:55:35][Pau Villegas][PauV] mosqueae=enfadar
[14:55:36][Javier Terruso][JavierT] un poco menos que enfadarse
[14:55:45][Pedro Alves][xander] porque no te gusta los portugueses????
[14:55:51][Pau Villegas][PauV] mas o menos
[14:56:48][Pedro Alves][xander] hablas ingles?

Sessão de chat 13 – [Galanet:Salon de discussion bleu: :galanet_1_3] [02/04/2004] [15:22:27]

[15:22:27][Clarisa Mazurier][ClarisaM] holaaaa
[15:28:18][Annelies Van Acker][Annalisa] ciao!
[15:30:53][Amparo Niclas][colombia] Hola buenas tardes
[15:32:27][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Elina estas en clases???
[15:33:56][Daniela Minadeo][DanielaM] ciao
[15:34:04][Clarisa Mazurier][ClarisaM] hola
[15:34:21][Daniela Minadeo][DanielaM] di dove sei clarisa?
[15:34:41][Clarisa Mazurier][ClarisaM] si, del equipo de rio iv, argentina
[15:34:56][Clarisa Mazurier][ClarisaM] estamos en clases

[15:35:12][Clarisa Mazurier][ClarisaM] espero que tambien puedas chatear con mis otros compañeros
[15:35:41][Elena Tea][ElenaT] bonjour à tous
[15:35:50][Daniela Minadeo][DanielaM] creo que podemos,clarisa
[15:36:02][Daniela Minadeo][DanielaM] bonjour elena
[15:36:04][Elena Tea][ElenaT] journée avec bcp de vent ici sur grenoble
[15:36:15][Elena Tea][ElenaT] ciao Daniela, tutto ok ?
[15:36:26][Daniela Minadeo][DanielaM] que signifique bcp elena?
[15:36:33][Elena Tea][ElenaT] beaucoup
[15:37:24][Sofia Santini][SofiaS] hola
[15:37:26][Daniela Minadeo][DanielaM] au contraire ici il y a beaucoup de soleil,elena
[15:37:40][Elena Tea][ElenaT] tant mieu
[15:38:05][Elena Tea][ElenaT] j'espère vraiment que le weekend se passe bien avec du beau temps
[15:38:10][Daniela Minadeo][DanielaM] hola sofia
[15:38:17][Dino Jose][djose] hola colombia
[15:38:22][Sofia Santini][SofiaS] hola dany!
[15:38:28][Sofia Santini][SofiaS] que pasa?
[15:38:50][Daniela Minadeo][DanielaM] aqui nada de especial y alli,sofia?
[15:39:00][Sofia Santini][SofiaS] que hacemos
el lunes?
[15:39:07][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Hola a todos, del equipo de rio Iv los saludamos
[15:39:08][Sofia Santini][SofiaS] aqqui noda1
[15:39:16][Maria Elina Poffo][Elina P] hola
[15:39:19][Sofia Santini][SofiaS] nada, perdon!
[15:39:48][Sofia Santini][SofiaS] hola elina
[15:39:49][María Elena Ceberio][Paipe] Hola, ¿Cómo están?
[15:39:50][Daniela Minadeo][DanielaM] bo,io direi di entrare alle 9e15,sofia
[15:39:53][Elena Tea][ElenaT] Elina ma tu sei spagnola ?
[15:40:15][Daniela Minadeo][DanielaM] hola paipe
[15:40:17][Sofia Santini][SofiaS] no, sono italiana
[15:40:29][Elena Tea][ElenaT] avete lavorato un sacco sulla raccolta dei documenti ?
[15:40:37][Amparo Niclas][colombia] Bonjour dino et bonjour à tous les équipes
[15:40:47][Dino Jose][djose] aqui es tarde
[15:40:48][Elena Tea][ElenaT] ciao colombia!
[15:41:00][Daniela Minadeo][DanielaM] si elena solo che abbiamo avuto dei problemi di connessione
[15:41:05][Amparo Niclas][colombia] toutes les équipes, pardon en français "équipe" est féminin
[15:41:14][Daniela Minadeo][DanielaM] bonjour colombia
[15:41:16][Elena Tea][ElenaT] cosa significa problemi di connessione?
[15:41:17][Sofia Santini][SofiaS] hola colombia!
[15:41:31][Elena Tea][ElenaT] Anche qui a volte il server non funziona
[15:41:34][Amparo Niclas][colombia] Comment ça va tout le monde?
[15:41:47][Elena Tea][ElenaT] Assez bien, merci Amparita
[15:41:52][Sofia Santini][SofiaS] très bien, merci!
[15:41:52][Daniela Minadeo][DanielaM] significa che i pc non funzionavano,elena
[15:42:19][Daniela Minadeo][DanielaM] muy bien colombia,gracias
[15:42:29][Amparo Niclas][colombia] es un problema de conexin a la plataforma, la gente no logra entrar en galanet
[15:42:45][Elena Tea][ElenaT] Ma anche qui le cose non girano sempre al massimo
[15:42:57][Dino Jose][djose] colombia tuvimos problemas cada segundo nos ciamos
[15:43:02][Sofia Santini][SofiaS] ma qui oggi è stato un disastro
[15:43:13][Daniela Minadeo][DanielaM] elena qui invece oggi abbiamo avuto più problemi del solito
[15:43:14][Carolina Miranda][CarolinaM] hola elina!!
[15:43:17][Amparo Niclas][colombia] ciamos? qué es?
[15:43:24][Elena Tea][ElenaT] comunque trovo sia complesso recuperare documenti interessanti
[15:43:25][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Hay problemas de conexión con el servidor
[15:43:38][Dino Jose][djose] perdon caiamos

[15:43:46][Dino Jose][djose] falta el acento
[15:43:47][Clarisa Mazurier][ClarisaM] por tal motivo el equipo de rio iv, se desconecta
[15:43:55][Dino Jose][djose] no tengo el teclado espanol
[15:44:33][Clarisa Mazurier][ClarisaM] pero yo estoy en un cyber
[15:44:33][Maria Elina Poffo][Elina P] Hay problemas de conexión :(
[15:44:40][Clarisa Mazurier][ClarisaM] puedo estar conectada
[15:44:44][Maria Elina Poffo][Elina P] Clari estas en un ciber??
[15:44:47][Dino Jose][djose] ahora no tenemos problemas
[15:44:50][Maria Elina Poffo][Elina P] yo tambien!!!!!!!
[15:44:54][Elena Tea][ElenaT] estas en un cyber bar ?
[15:45:12][Clarisa Mazurier][ClarisaM] si tienen algun mensaje para nosostros despues se los transmito a la tarde a mi equipo y a las coordinadoras
[15:45:14][Daniela Minadeo][DanielaM] no elena, estamos en la escuela
[15:45:18][Clarisa Mazurier][ClarisaM] asi es Elena
[15:45:23][Amparo Niclas][colombia] y cual es el tema de hoy?
[15:45:27][Sofia Santini][SofiaS] no!stiamo a scuola!
[15:45:30][Elena Tea][ElenaT] como nos otros
[15:45:35][Sofia Santini][SofiaS] no se!
[15:45:46][Clarisa Mazurier][ClarisaM] yo tendría que estar en el laboratorio de la facultad
[15:45:57][Clarisa Mazurier][ClarisaM] pero por trabajo estoy en el centro de la ciudada
[15:46:02][Clarisa Mazurier][ClarisaM] ciudad, perdon
[15:46:10][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y quería conectarme
[15:46:14][Clarisa Mazurier][ClarisaM] con Ustedes
[15:46:18][Dino Jose][djose] de donde eres clarisa
[15:46:26][Daniela Minadeo][DanielaM] colombia,me parece que el tema de hoy es el problema de conexion
[15:46:31][Amparo Niclas][colombia] Clarisa, Rio cuarto es cerca de buenos aires ?
[15:46:37][Clarisa Mazurier][ClarisaM] de Rio Iv, Argentina
[15:46:45][Amparo Niclas][colombia] daniela de qué eqipo esq?
[15:46:48][Clarisa Mazurier][ClarisaM] mas o menos 600 Km.
[15:47:05][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Estamos en la provincia de Cordoba en el centro del país
[15:47:07][Daniela Minadeo][DanielaM] soy del equipo de dino,soy italiana
[15:47:28][Amparo Niclas][colombia] Ah cordoba! tengo grandes amigas alli
[15:47:51][Mónica Cavalleris][MonicaC] Bue
[15:48:00][Daniela Minadeo][DanielaM] clarisa,cordoba està cerca de Rosario?
[15:48:13][Clarisa Mazurier][ClarisaM] me alegro mucho Colombia que a pesar de las distancias
[15:48:24][Clarisa Mazurier][ClarisaM] tengas amigas aqui
[15:48:42][Amparo Niclas][colombia] las distancias no son un problema
[15:48:49][Clarisa Mazurier][ClarisaM] 300 Km de Rosario, Daniela
[15:49:04][Clarisa Mazurier][ClarisaM] cómo veras las distancias son bastantes
[15:49:14][Clarisa Mazurier][ClarisaM] de cada Provincias
[15:49:27][María Elena Ceberio][Paipe] Hola, Colombia, ¿tienes amigas en la ciudad de Córdoba?
[15:49:28][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Por suerte ahora tenemos internet
[15:49:37][Daniela Minadeo][DanielaM] en mi pueblo ahora hay muchos argentinos,clarisa
[15:49:46][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y las distancias no son problemas
[15:49:57][Amparo Niclas][colombia] jajaja clarissa le diras a paipe que si porque ya se desconecto, vale?
[15:50:12][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Si, lo sabemos por un trabajo que realizamos el año pasado, daniela
[15:50:26][Clarisa Mazurier][ClarisaM] por la crisis mucho debieron emigrar
[15:50:28][Daniela Minadeo][DanielaM] que han regresado despues de la crisis,clarisa
[15:50:55][Clarisa Mazurier][ClarisaM] ok, como le comentaba, que yo puedo chatear por que no estoy en la facultad
[15:51:01][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y el servidor es diferente
[15:51:14][Daniela Minadeo][DanielaM] pero todavia tengo algunas tias alli
[15:51:30][Clarisa Mazurier][ClarisaM] tambien hay nuevos aires como decimos aqui, daniela, jaja!!
[15:51:40][Amparo Niclas][colombia] ya han ido al foro?
[15:51:45][Daniela Minadeo][DanielaM] que quieres decir clarisa?

[15:51:58][Amparo Niclas][colombia] nuevos aires o buenos aires clarissa?
[15:51:59][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Esperanza, sueños, daniela
[15:52:18][Daniela Minadeo][DanielaM] capisco
[15:52:34][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Buenos Aires , sólo para la provincia
[15:53:58][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Y una pregunta que tal van con el proyecto Galanet????
[15:54:20][Clarisa Mazurier][ClarisaM] la verdad que para nosotros una experiencia única
[15:54:39][Clarisa Mazurier][ClarisaM] por la posibilidad de intercambiar ideas, opiniones
[15:54:43][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y sobre todo
[15:54:51][Daniela Minadeo][DanielaM] anche per noi lo è clarisa
[15:55:04][Clarisa Mazurier][ClarisaM] de poder leer en otros idiomas
[15:55:06][Amparo Niclas][colombia] es interesante como tema
[15:55:18][Daniela Minadeo][DanielaM] y me parece tamdien que es un proyecto muy interesante
[15:55:27][Clarisa Mazurier][ClarisaM] es muy cierto
[15:55:45][Clelia Di Casola][CleliaDC] hola!!!
[15:55:50][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Hola amigos, qué tal?
[15:55:55][Daniela Minadeo][DanielaM] hola clelia
[15:56:00][Amparo Niclas][colombia] si han tratado de hacer los modulos de formacion?
[15:56:08][Daniela Minadeo][DanielaM] hola encarnic
[15:56:10][Dino Jose][djose] hola encarni
[15:56:24][Encarnacion Carrasco][EncarniC] Hola a todos, me parece que hay gente nueva, no?
[15:56:34][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Si estamos con los modulos de formación
[15:56:54][Clarisa Mazurier][ClarisaM] asi es el equipo de rio iv
[15:57:00][Amparo Niclas][colombia] los hacen individualmente o en grupo (clase)?
[15:57:10][Clarisa Mazurier][ClarisaM] es la primera vez que podemos chatear en conjunto
[15:57:14][Clelia Di Casola][CleliaDC] di cosa parlate??
[15:57:28][Clarisa Mazurier][ClarisaM] tratamos que en clases, pero como dije antes
[15:57:42][Clarisa Mazurier][ClarisaM] los chisco tienen problemas con el servidor de la facultad
[15:57:45][Amparo Niclas][colombia] cleia de galanet y los modulos de formacion
[15:57:51][Amparo Niclas][colombia] mientras llegan todos
[15:57:52][Clarisa Mazurier][ClarisaM] yo lo estoy haciendo individualmente
[15:58:55][Clarisa Mazurier][ClarisaM] no entendi tu pregunta CleliaDc??
[15:59:30][Clelia Di Casola][CleliaDC] io ho fatto il modulo di spagnolo su greenpeace[224]
[15:59:51][Daniela Minadeo][DanielaM] clelia,ma quello del filmato?
[15:59:59][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Yo hice el modulo de francés y portugués
[16:00:14][Clelia Di Casola][CleliaDC] si, il filmato e le relative domande
[16:00:20][Clarisa Mazurier][ClarisaM] todavia no hice en italiano, por que me cuesta un poco más
[16:00:26][Daniela Minadeo][DanielaM] clelia,era facile'
[16:00:58][Daniela Minadeo][DanielaM] clarisa que piensasde los modulos?
[16:01:01][Clelia Di Casola][CleliaDC] in effetti era un po' troppo facile.. ma comunque è stato divertente!
[16:01:29][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Daniela, me encantaron. la verdad que me gustaron
[16:01:45][Clarisa Mazurier][ClarisaM] mucho y estuve varias horas en ellos
[16:01:50][Clelia Di Casola][CleliaDC] ci sono sempre dei ilmati?
[16:01:56][Clelia Di Casola][CleliaDC] filmati
[16:01:58][Daniela Minadeo][DanielaM] Entiendo
[16:02:46][Amparo Niclas][colombia] cleia muy facil qué modulo?
[16:03:11][Clelia Di Casola][CleliaDC] di spagnolo, su greenpeace espana
[16:03:36][Amparo Niclas][colombia] tienes un buen nivel de espagnol?
[16:03:56][Clelia Di Casola][CleliaDC] Clarisa,anche gli altri moduli comprendono dei filmati?
[16:04:35][Daniela Minadeo][DanielaM] si colombia,clelia tiene un de los mejores niveles de nuestra clase
[16:05:23][Daniela Minadeo][DanielaM] clelia,ho l'impressione che mi convenga fare i moduli altrimenti non è che abbia molto da dire
[16:05:33][Clelia Di Casola][CleliaDC] penso che fossero facili in generale.. per chi ha fatto il nostro num di ore di spagnolo
[16:05:35][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Clelia, que significa filmati, mi iatliano es pésimo

[224] Recorte da S50.

[16:05:48][Clelia Di Casola][CleliaDC] comunque sono molto interessanti
[16:05:51][Federica Petardi][FedericaP] ciao a tutti
[16:05:58][Clelia Di Casola][CleliaDC] peliculas
[16:06:02][Daniela Minadeo][DanielaM] ciao fede
[16:06:21][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Gracias, Clelia, no queria confundirme, aunque es tranparente la palabra
[16:06:30][Clelia Di Casola][CleliaDC] Hola federica
[16:06:39][Clelia Di Casola][CleliaDC] de nada, clarisa!
[16:07:12][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Clelia, la verdad que los módulos de peliculas no los vi
[16:07:30][Clarisa Mazurier][ClarisaM] trataré este fin de semana buscarlos
[16:07:44][Clarisa Mazurier][ClarisaM] despues te cuento, Clelia
[16:08:00][Clelia Di Casola][CleliaDC] com'erano strutturati quelli che hai fatto tu?
[16:09:07][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Clelia, me podes traducir, parece que te encontraste con una persona que no entiende nada de italiano, jaja!!!
[16:09:08][Amparo Niclas][colombia] y ya tienen muchos documentos (imagenes, videos, textos, etc.) para enriquecer el tema?
[16:09:57][Clarisa Mazurier][ClarisaM] El equipo de rio iv, está en la búsqueda de materiales, para agregar[225]
[16:10:10][Annelies Van Acker][Annalisa] materiales de que?
[16:10:31][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Cada uno de los participantes eligió un tema para ampliar
[16:10:42][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y para adaptarlos a nuestro pais
[16:11:00][Amparo Niclas][colombia] interesante
[16:11:12][Amparo Niclas][colombia] clarissa materiales para el tema del foro
[16:11:16][Clarisa Mazurier][ClarisaM] el tema que me tocó a mi es qui se moque de qui? todo en relación a la Argentina
[16:11:31][Clarisa Mazurier][ClarisaM] asi es Colombia
[16:11:46][Clarisa Mazurier][ClarisaM] para que conozcan un poco más de nuestro pais, su cultura
[16:11:51][Clelia Di Casola][CleliaDC] clarisa, yo querìa saer como estàn hechos los modulos.. si tienen textos y no sé que mas..
[16:12:29][Clarisa Mazurier][ClarisaM] en portugués es interactivo, como un juego y en frances para escuchar, clelia
[16:12:44][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y responder a preguntas
[16:13:01][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Clelia, no se si te conteste a tu pregunta
[16:13:27][Clelia Di Casola][CleliaDC] wow, tendré que hacer otros!
[16:13:49][Clelia Di Casola][CleliaDC] si si, la risposta è chiarissima
[16:13:53][Clarisa Mazurier][ClarisaM] La verdad que te los recomiendo es una buena practica, Clelia
[16:14:02][Amparo Niclas][colombia] conozco muchos chistes de argentinos pero contados por ellos mismos en los que se burlan de ellos mismos :)
[16:14:13][Clarisa Mazurier][ClarisaM] y yo tendré que hacer en italiano, clelia, jaja!!
[16:14:39][Clarisa Mazurier][ClarisaM] asi es , colombia, pero queremos que no sean grotescos
[16:14:58][Clarisa Mazurier][ClarisaM] sino como es diferente en cada región del pais, colombia
[16:15:14][Clarisa Mazurier][ClarisaM] por la tonada, diferentes léxicos, colombia
[16:15:24][Daniela Minadeo][DanielaM] de que hablas,clarisa?
[16:15:47][Clarisa Mazurier][ClarisaM] De cómo nos reimos de nosotrso mismo los argentinos
[16:16:05][Daniela Minadeo][DanielaM] interesante,no?
[16:16:06][Clarisa Mazurier][ClarisaM] por la utización de diferentes vocablos, danilea
[16:16:10][Amparo Niclas][colombia] Je vais écrire en français parce que il y a que l'espagnol ici
[16:16:36][Amparo Niclas][colombia] j'espère que christian va pouvoir se connecter :)
[16:16:37][Clarisa Mazurier][ClarisaM] très bien, colombia
[16:16:41][Daniela Minadeo][DanielaM] je vais faire la meme chose,colombia
[16:16:57][Dino Jose][djose] Nosotros nos marchamos a las 4 y media
[16:17:05][Amparo Niclas][colombia] et l'italien?
[16:17:37][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Quisieran mandar algún mensaje para el equipo de Rio Iv, por qué yo debo partir???
[16:17:47][Daniela Minadeo][DanielaM] j' amerais ameliorer mes langues etrangeres

[225] Recorte da S51.

[16:18:02][Clarisa Mazurier][ClarisaM] moi, aussi
[16:18:08][Daniela Minadeo][DanielaM] clarisa,no entiendo que dices
[16:18:24][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Para comunicarle a mis compañeros por la tarde
[16:18:38][Clarisa Mazurier][ClarisaM] por que ellos tiene problemas de conexión
[16:18:56][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Cuando se vuelven a conectar??
[16:19:04][Amparo Niclas][colombia] solamente que esperamos que el problema se solucione
[16:19:10][Clarisa Mazurier][ClarisaM] para hacer una charla enteractiva
[16:19:23][Clarisa Mazurier][ClarisaM] ok, muchas gracias!!!!
[16:19:25][Amparo Niclas][colombia] sabes que hay unh horario de conexion clarisa
[16:19:29][Dino Jose][djose] Creo que el martes porque el proximo viernes ya estamos de vacaciones
[16:19:38][Clarisa Mazurier][ClarisaM] a que hora???
[16:19:47][Amparo Niclas][colombia] la semana proxima grenoble esta de vacaciones
[16:19:54][Dino Jose][djose] nosotros todos los viernes
[16:19:56][Clarisa Mazurier][ClarisaM] nosotros tambien
[16:20:19][Daniela Minadeo][DanielaM] nosotros tambien,colombia
[16:20:24][Amparo Niclas][colombia] en grenoble los martes y los viernes, pero puedes ver los horarios en la biblioteca
[16:20:38][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Gracias, Colombia
[16:20:39][Daniela Minadeo][DanielaM] mais a partir de jeudi
[16:21:11][Daniela Minadeo][DanielaM] clarisa quante lingue parli?
[16:21:19][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Saludos para todos y hasta la próxima, Felices Vacaciones!!!!!!!
[16:21:27][Daniela Minadeo][DanielaM] ciao clarisa
[16:21:31][Clelia Di Casola][CleliaDC] Chicas, yo me voy a hacer un modulo... un beso a todas y hasta pronto!!
[16:21:40][Daniela Minadeo][DanielaM] ciao clelia
[16:21:40][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Ingles, frances, portugues, daniela
[16:21:41][Amparo Niclas][colombia] hasta la proxima y felices vacaciones a todos tambien
[16:21:51][Daniela Minadeo][DanielaM] gracias clarisa
[16:22:03][Clelia Di Casola][CleliaDC] Buone vacanze!!!!
[16:22:07][Daniela Minadeo][DanielaM] hasta pronto a todos
[16:22:18][Daniela Minadeo][DanielaM] felices vacaciones
[16:22:19][Clarisa Mazurier][ClarisaM] Felices Pascuas!!!!!!!
[16:22:19][Amparo Niclas][colombia] hasta pronto, también los dejo
[16:22:29][Amparo Niclas][colombia] au revoir et à la prochaine
[16:22:30][Daniela Minadeo][DanielaM] ciao colombia
[16:23:25][Dino Jose][djose] amparo saludame a Christian
[16:23:33][Elena Tea][ElenaT] voilà je reviens après un tour sur la plate-forme et un peu de lecture des documents du forum
[16:23:37][Amparo Niclas][colombia] claro dino, un abrazote
[16:23:59][Dino Jose][djose] ciao a tutti
[16:24:06][Dino Jose][djose] buona pasqua
[16:24:14][Dino Jose][djose] e magiate tante uova
[16:24:19][Elena Tea][ElenaT] Christian est au labo avec nous mais les étudiants ne le lachent pas un second
[16:24:42][Elena Tea][ElenaT] a si dovrebbero mangiare le uova di Pasqua !
[16:24:56][Elena Tea][ElenaT] speriamo me ne regalino un sacco
[16:25:02][Dino Jose][djose] jajjajajajjaj
[16:25:27][Dino Jose][djose] ma per la cioccolata o il regaloa?
[16:25:38][Dino Jose][djose] ciao a tutti
[16:25:43][Dino Jose][djose] andiamo via
[16:25:45][Elena Tea][ElenaT] ma vorrei delle uova di cioccolato con dentro la sorpresa...una bella!
[16:25:58][Dino Jose][djose] ciao elena
[16:26:02][Dino Jose][djose] me voy
[16:26:26][Elena Tea][ElenaT] ciao jo tambien me voy
[16:26:40][Elena Tea][ElenaT] buona pasqua e buona vacanza a tutti

Sessão de chat 14 - [Galanet: Salon de discussion bleu: :galanet_1_3] [06/04/2004] [13:26:45]

[13:26:45][Pau Villegas][PauV] eeeh! gente
[13:26:49][Pau Villegas][PauV] che c'è!
[13:27:11][laura maiello][laura] eccomi
[13:27:17][ilaria regruto][ilaria] hola! donde eres antes!!!
[13:27:35][Pau Villegas][PauV] antes? hablando con laura
[13:27:48][Sílvia Melo][SilviaM] Salut[226]
[13:27:51][Pau Villegas][PauV] voi due siete amiche?
[13:27:51][laura maiello][laura] hola silvia
[13:27:59][Sílvia Melo][SilviaM] Tou a ver que havia um chat :))
[13:28:02][laura maiello][laura] si purtroppo
[13:28:12][Sílvia Melo][SilviaM] Combinaram encontrar-se aqui?
[13:28:21][ilaria regruto][ilaria] si,ma l'occhio dove lo vedevi?!
[13:28:23][Sílvia Melo][SilviaM] Eu não sabia.... :(
[13:28:32][laura maiello][laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!
[13:28:53][Sílvia Melo][SilviaM] He dicho que no sabia que tenieis una cita de chat ahora....
[13:29:05][Pau Villegas][PauV] silvia! soy pau de barcelona, me recuerdas?[227]
[13:29:19][Sílvia Melo][SilviaM] Alguém compreende Portugues?
[13:29:24][Sílvia Melo][SilviaM] Que tal Pau?
[13:29:29][ilaria regruto][ilaria] tu eres de Manresa verdad
[13:29:41][Pau Villegas][PauV] si
[13:29:41][Sílvia Melo][SilviaM] Quien???? Yo????
[13:29:53][Pau Villegas][PauV] yo soy de manresa city ;)
[13:30:03][Sílvia Melo][SilviaM] Siques en Barcelona Pau?
[13:30:10][laura maiello][laura] dònde està Marensa?
[13:30:14][ilaria regruto][ilaria] has visto!me recuerdo bien ! me habìas escrito una vez
[13:30:18][Pau Villegas][PauV] no, ahora estoy en manresa
[13:30:29][Sílvia Melo][SilviaM] Boa Pergunta!!!! Onde fica Marensa????
[13:30:53][laura maiello][laura] No se
[13:30:54][Pau Villegas][PauV] a si!!!! ilaria
[13:30:58][Sílvia Melo][SilviaM] Não faço a mínima ideia :(é longe de Marcelona?
[13:30:59][Pau Villegas][PauV] tienes razon!
[13:31:03][ilaria regruto][ilaria] que dices tu en portuguese que no entiendo nada!
[13:31:24][Sílvia Melo][SilviaM] Que no tengo idea donde esta Marensa....
[13:31:28][Pau Villegas][PauV] manresa i barcelona non sono longe, 45 minuti in macchina
[13:31:34][ilaria regruto][ilaria] ah ah,te recuerdas!!!hihihii!!!estoy feliz!
[13:31:42][Sílvia Melo][SilviaM] Não sabia que era tão difícil compreender-me :((
[13:31:48][Pau Villegas][PauV] claro que me acuerdo de las italianas!
[13:32:28][Sílvia Melo][SilviaM] Parece que vamos ter um romance on-line ;)
[13:32:43][Pau Villegas][PauV] silvia, si vas a mi perfil encontraras una cancion, esta en catalan
[13:32:44][ilaria regruto][ilaria] es un poquito diferente del espanol...yo no imajinaba tan diferencias pero es un lenguage que me gustarìamucho comprender!
[13:32:44][Sílvia Melo][SilviaM] Um romance entre italiana e espanhol , jej jeje jejej
[13:32:58][laura maiello][laura] yo no lo comprendo
[13:33:07][Sílvia Melo][SilviaM] Que pena Laura!!!!
[13:33:17][Sílvia Melo][SilviaM] Que línguas falas Laua?
[13:33:19][ilaria regruto][ilaria] porquè,que tienen las italianas???y yo me recuerdo de los espanoles!!!
[13:33:34][laura maiello][laura] gracias, pena significa mi dispiace?
[13:33:38][Pau Villegas][PauV] le italiane?
[13:33:39][Pau Villegas][PauV] non lo se
[13:33:44][Pau Villegas][PauV] non lo so

[226] Recorte da S52.
[227] Recorte da S53

[13:33:48][Pau Villegas][PauV] la lingua forse
[13:33:57][Sílvia Melo][SilviaM] Pena = lastima!!!! Que pena! = Que lastima!
[13:34:01][ilaria regruto][ilaria] eres nunca venido en italia?
[13:34:09][Pau Villegas][PauV] si
[13:34:09][laura maiello][laura] yo hablo; espanol; francés inglés y italiano poro no conozco tu idioma
[13:34:14][Pau Villegas][PauV] adoro italia
[13:34:17][Sílvia Melo][SilviaM] Yo ya he estado en Italia :)
[13:34:34][ilaria regruto][ilaria] y yo adoro tu paìs,es magnìfico
[13:34:41][Sílvia Melo][SilviaM] Que te gusta mas en Italia Pau?
[13:34:45][Pau Villegas][PauV] podemos hacer un intercanvio pues
[13:34:46][Pau Villegas][PauV] jajajaja
[13:35:00][Sílvia Melo][SilviaM] Buena idea, Pau!
[13:35:21][Sílvia Melo][SilviaM] Me voy ahora! Arrivederci :) Buena charla!!!!!
[13:35:28][ilaria regruto][ilaria] he estado en barcelona hace algunos anos,me gustarìa volver
[13:35:35][Pau Villegas][PauV] ciao!
[13:35:50][Pau Villegas][PauV] pues puedes venir cuando qieras ilaria!
[13:36:17][laura maiello][laura] ma che lingua parlava silvia?
[13:36:21][ilaria regruto][ilaria] es una pequena ciudad Manresa o no?no la conozco
[13:36:35][Pau Villegas][PauV] silvia parla portughese
[13:36:44][laura maiello][laura] ah
[13:37:14][Pau Villegas][PauV] manresa? stà bene, ha circa 70.000 manrsani e manresane
[13:37:18][ilaria regruto][ilaria] che c'entra francoforte?
[13:37:27][Pau Villegas][PauV] (non so dire= habitantes...)
[13:37:46][laura maiello][laura] si pero dònde se encuentra?
[13:38:00][Pau Villegas][PauV] en el centro de Catalunya
[13:38:06][laura maiello][laura] ah
[13:38:09][Pau Villegas][PauV] pero esta cerca de barcelona
[13:38:18][ilaria regruto][ilaria] nosotras ahor estamos a la escuela y tu donde estas?
[13:38:18][Pau Villegas][PauV] se puede ir i volver perfectamente en un dia
[13:38:26][Pau Villegas][PauV] yo voy muy a menudo a barcelona
[13:38:36][Pau Villegas][PauV] yo estoy en mi casa
[13:38:37][Pau Villegas][PauV] da me
[13:38:57][ilaria regruto][ilaria] aquì se dice beato te!sei fortunato!
[13:39:17][Pau Villegas][PauV] beato lui! si conosco questa espressione
[13:39:21][laura maiello][laura] he oido a la televisiòn que ahier en Alicante en un banco ha estado una rapina, que ha ocurrido?
[13:39:32][Pau Villegas][PauV] rapina????
[13:40:03][laura maiello][laura] si ladri, come si dice in spagnolo?
[13:40:14][Pau Villegas][PauV] un robo
[13:40:17][ilaria regruto][ilaria] quantos anos tienes?
[13:40:22][Pau Villegas][PauV] ladri= ladron
[13:40:27][Pau Villegas][PauV] en catalan= lladre
[13:40:32][laura maiello][laura] ha, que ha ocurrido?
[13:40:36][Pau Villegas][PauV] no lo se
[13:40:38][Pau Villegas][PauV] :(
[13:40:42][Pau Villegas][PauV] no lo he escuchado
[13:40:52][Pau Villegas][PauV] tengo 20 años
[13:41:24][Pau Villegas][PauV] e voi?
[13:41:31][laura maiello][laura] yo tengo 22
[13:41:37][ilaria regruto][ilaria] piccolo!!! yo soy un poquito mas grande YUHUUUU!!!todas la veces encuentro personas que tienen menos que mi
[13:41:54][Pau Villegas][PauV] bueno y que!
[13:41:55][Pau Villegas][PauV] jajaja
[13:42:23][ilaria regruto][ilaria] y que estudias ?[228]
[13:42:30][Pau Villegas][PauV] filologia francesa

[228] Rcorte da S54.

[13:42:47][Pau Villegas][PauV] pero de segunda lengua hago italiano
[13:42:52][ilaria regruto][ilaria] entonces sabes muy bien el frances?
[13:42:53][laura maiello][laura] bravo
[13:42:59][Pau Villegas][PauV] bueno...un pochino
[13:43:00][Pau Villegas][PauV] jajaja
[13:43:20][Pau Villegas][PauV] hablo como lengua materna el catalan, luego hablo castellano, frances, ingles e italiano
[13:43:26][ilaria regruto][ilaria] per el italiano lo conoces bastante?
[13:43:33][Pau Villegas][PauV] no se
[13:43:43][ilaria regruto][ilaria] ma si!!!
[13:43:47][Pau Villegas][PauV] creo que puedo hablarlo mas o menos
[13:43:55][laura maiello][laura] catelan y castellano son muy diferentes?
[13:44:45][Pau Villegas][PauV] bueno, si...es bastante diferente, es como el frances y l'italiano o el portuges i el castellano, sabes? son lenguas latinas...tienen sus diferencias...
[13:44:49][ilaria regruto][ilaria] aquì conozco un chico que esPeruviano y ayer me decìa de hablar con el espanol...mhhh...no me lo recuerdo muy bien!!!
[13:44:55][Pau Villegas][PauV] i el catalan tiene un acento muy fuerte
[13:45:34][laura maiello][laura] pero en espana la lengua oficial es el catalan o el castellano?
[13:45:35][Pau Villegas][PauV] en mi perfil tengo puesta una cancion en catalan, podeis escucharla,,,es bonita
[13:45:45][Pau Villegas][PauV] es el castellano
[13:45:55][ilaria regruto][ilaria] sobre todo no conozco muchas palabras en espanol!este ano tengo que hacer un examen de espanol
[13:46:02][Pau Villegas][PauV] pero se hablan 3 lenguas mas: el gallego, el vasco y el catalan
[13:46:23][laura maiello][laura] ahora tengo que ir a la lecciòn de economia politica, a presto e fatti vivo!!!!!ciao
[13:46:29][ilaria regruto][ilaria] conmo es el vasco?
[13:46:32][Pau Villegas][PauV] pero el catalan se habla mucho, sobretodo en la zona donde yo vivo
[13:46:44][Pau Villegas][PauV] el vasco??? incomprensible
[13:46:51][Pau Villegas][PauV] no se sabe de donde proviene
[13:46:56][laura maiello][laura] ciaoooo
[13:47:00][ilaria regruto][ilaria] ah!bueno!
[13:47:03][Pau Villegas][PauV] es mas dificil que el aleman
[13:47:57][Pau Villegas][PauV] en fin
[13:48:04][Pau Villegas][PauV] q haces?
[13:48:07][ilaria regruto][ilaria] ahora yo tanbien me voy,voy a estudiar y despues a las cuatro tengo una lecciòn. y tu,que haces?que tiempo hace en espana?
[13:48:38][Pau Villegas][PauV] hoy! mucho sol!
[13:48:49][Pau Villegas][PauV] un beso !
[13:48:51][Pau Villegas][PauV] ciao!!!
[13:49:03][ilaria regruto][ilaria] aquì no estas e l sol.pero,que significa maleta en espanol?mi dimentico sempre di guardarlo sul dizionario!
[13:49:27][Pau Villegas][PauV] maleta: valise
[13:49:36][Pau Villegas][PauV] es lo que te llevas cuando vas de viaje
[13:50:29][ilaria regruto][ilaria] io odio il dizionario!!! gracias gracias!!!eres nunca ido a las islas baleares?a mi me gustarìa mucho este verano...
[13:50:50][Pau Villegas][PauV] si, cuando era muy peqeño
[13:51:05][Pau Villegas][PauV] no me acuerdo de nada
[13:51:25][Pau Villegas][PauV] has escuchado la cancion?
[13:51:46][ilaria regruto][ilaria] me gustarìa muchisimo... tambien aquì tenemos el mar ero no es lo mismo!!!la cancion de que?
[13:52:06][Pau Villegas][PauV] la que he colgado en mi perfil
[13:52:24][ilaria regruto][ilaria] no...que es?
[13:53:05][Pau Villegas][PauV] es una cancion muy bonita
[13:53:10][Pau Villegas][PauV] me encanta
[13:53:28][ilaria regruto][ilaria] ma come si fa a mettere un sito in una lettera che scrivo nel forum?lo sai fare?

[13:53:42][Pau Villegas][PauV] non lo so
[13:53:58][Pau Villegas][PauV] scisi ilaria, e un piacere parlare con voi, ma devo andare a pranzo
[13:54:32][ilaria regruto][ilaria] ahora la voy a leer, te beso y ... ti attendo con e amail...scrivimi ok???ciao ciao io da viareggio!
[13:54:50][Pau Villegas][PauV] me encanta la toscan
[13:54:51][Pau Villegas][PauV] a
[13:54:56][Pau Villegas][PauV] ciao
[13:55:06][ilaria regruto][ilaria] smak smak!

Sessão de chat 15 - Chat no olho - 18 de Maio de 2004

[Paipe] Hola, Mokab, ¿cómo estás?[229]
[mokab] Hola!
[mokab] Estoy mui bien! E tu?
[Paipe] ¿Qué estás haciendo? Yo estoy muy bien.
[mokab] Estou a trabalhar!
[Paipe] Yo estoy revisando mis mensajes
[mokab] Muy bien!!!
[Paipe] Ya estamos llegando al final
[mokab] Es verdad
[mokab] Malheureusement :(
[Paipe] Fue muy buena la experiencia, ¿no?
[mokab] Muy buena!!!
[mokab] Até já escrevo e falo um poquito de espanhol!!!
[Paipe] Oui, malheureusement. Mais il y en aura d'utres
[mokab] J'espère
[Paipe] C'est déjà une habitude visiter Galanet tous les jours.
[mokab] é como se fosse a nossa casa...
[Paipe] On devra attendre jusqu'à quand pour la lecture du dossier complet? Tu le sais?
[mokab] Je ne sais pas
[Paipe] Si, nuestra casa. El sitio es perfecto.
[mokab] Je crois qu'on devrait le lire jusqu'à vendredi
[mokab] Ainda há muito trabalho?
[Paipe] Bueno, te dejo pues me voy a trabajar yo también. tengo clase dentro de poco tiempo
[mokab] Au revoir!!!
[mokab] Gostei de falar contigo...
[Paipe] Au revoir! Para mí también. Sos alumno o animador?

[229] Recorte da S55.

ANEXO 2 - Tabela-síntese da análise das intervenções que despoletam a emergência do episódio

Categorias de análise		Sub-categorias	Sequências	Total
Categoria da imagem para que remete(m)	Línguas	Objectos de apropriação	S4, S10, S11, S12, S13, S22, S41, S50, S54	9
		Objectos afectivos	S10, S11, S16, S36, S37, S42, S45	7
		Objectos de poder	-	-
		Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	S21, S37, S45	3
		Instrumento de construção das relações interpessoais/ intergrupais	S6, S8, S16, S17,	4
	Locutores	Características baseadas em competências	S40	1
		Características baseadas em traços psicológicos e morais	S35	1
		Características sócio-económicas	-	-
		Perfil linguístico-comunicativo	S28, S42	2
		Características baseadas em traços físicos	S39	1
		Indeterminável	S11, S15	2
	Situação de comunicação	Veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas	S1, S2, S3, S5, S7, S16, S23, S24, S25, S26, S27, S29, S30, S31, S33, S34, S35, S36, S44, S46, S47, S49, S55	23
		Locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências)	S13, S50, S51	3
		Locus de promoção ou enriquecimento social, económica, profissional, (inter)cultural	S44	1
		Locus de construção de identidades, individuais e colectiva	S19, S39	2
		Locus de construção de relações interpessoais	S9, S14, S18, S31, S38, S52, S53	7
		Indeterminável	S20, S32	2
Meios de comunica-ção	Verbal	Espanhol	S1, S3, S11, S14, S15, S16, S18, S21, S22, S26, S31, S33, S34, S35, S36, S41, S44, S45, S46, S47, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	27

		Francês	S1, S4, S5, S6, S7, S11, S17, S18, S30, S34, S35, S37, S41, S44, S46, S47, S51, S52	**18**
		Italiano	S8, S9, S11, S18, S26, S38, S45, S50, S54	**9**
		Português	S1, S3, S10, S11, S12, S13, S14, S19, S23, S25, S33, S35, S36, S39, S40, S42, S44, S46, S47, S49, S52, S55	**22**
		Outra LR	S16, S47	**2**
		Outra Língua não-românica	S2, S11, S27	**3**
		Intervenção bilingue	S11, S16, S28	**3**
		Intervenção trilingue	-	**-**
		Intervenção plurilingue	-	**-**
	Não verbal / Para Verbal	Smileys	S1, S11, S18, S19, S23, S24, S35, S45, S47, S49, S52, S53	**12**
		Maiúsculas	S1, S3, S11, S16, S18, S19, S23, S40, S42, S44	**10**
		Repetição de grafemas	S46	**1**
		Repetição da pontuação	S1, S2, S3, S11, S14, S16, S18, S36, S38, S39, S42, S44, S45, S46, S49, S53, S55	**15**
		Interjeições/onomatopeias	S1, S34, S40, S41, S45, S46, S49, S53, S54	**9**
		Outro	S39, S41, S47	**3**
Nº de intervenções		1	S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S21, S22, S24, S25, S28, S30, S37, S38	**19**
		2	S17, S19, S26, S27, S31, S33	**6**
		3	-	**0**
		4	S34, S39	**2**
		5 ou mais	S1, S3, S11, S14, S16, S18, S23, S35, S36, S44, S45, S46, S49, S50, S51, S52, S53, S55	**17**
		Outra sequência (em complementaridade ou não com o declencheur mais claro)	S19, S30, S39, S43, S44, S48	**6**
Nº de locutores envolvidos		1	S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S12, S13, S15, S19, S21, S22, S23, S24, S25, S28, S31, S37, S38	**21**
		2	S1, S17, S26, S27, S33, S36, S39, S41, S49, S52, S53, S55	**12**
		3	S11, S14, S34, S45, S46, S50, S51	**7**
		4	S16, S35	**2**
		5 ou mais	S3, S18, S20, S44	**4**

ANEXO 3 - Tabela-síntese da análise das intervenções que iniciam a negociação das imagens

Categorias de análise		Descrição	Sequências	Total
Categorias das imagens	Línguas	Objectos de apropriação	S4, S6, S10, S11, S12, S14, S19, S22, S26, S27, S31, S36, S46, S49, S50, S52, S54	**17**
		Objectos afectivos	S10, S13, S48	**3**
		Objectos de poder	-	**-**
		Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	S8, S21, S28, S37, S51	**5**
		Instrumento de construção das relações interpessoais/ intergrupais	S9, S16, S17, S32, S33, S46	**6**
	Locutores	Características baseadas em competências	S23, S24, S39	**3**
		Características baseadas em traços psicológicos e morais	S35, S41, S44	**3**
		Características sócio-económicas	-	**-**
		Perfil linguístico-comunicativo	S38, S42	**2**
		Características baseadas em traços físicos	-	**-**
		Indeterminado	S15, S34, S40, S43, S44, S46, S53	**7**
	Situação de comunicação	Veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas	S1, S3, S4, S5, S7, S9, S18, S29, S30, S55	**10**
		Locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências)	S24, S26, S50	**3**
		Locus de promoção ou enriquecimento social, económica, profissional, (inter)cultural	S51	**1**
		Locus de construção de identidades, individuais e colectiva	S2	**1**
		Locus de construção de relações interpessoais	S25, S38, S53	**3**
		Indeterminado	S20	**1**
Valor comunica-tivo	solicitação	De saber / informação	S6, S9, S15, S17, S24, S25, S27, S28, S31, S32, S39, S43, S45, S48	**14**
		Pedido de confirmação	S47	**1**
		Pedido de explicação	S23, S33, S50, S53, S54	**5**

	informação de problemas	Linguístico-comunicativo	S26, S27, S28, S36, S49, S52	**6**
		Simbólico-cultural	-	**-**
		Relacionado com a situação	S1, S2, S4, S23, S29	**5**
		Técnicos	-	**-**
	informação	Dados biográficos	S28	**1**
		Biografia linguística	S10, S12, S22, S46	**4**
		Contexto de comunicação	S9, S21, S28, S30, S34, S38, S42, S51, S55	**10**
		Características e perfis de povos e culturas	S35, S41, S44	**3**
	expressão de reacções e sentimentos		S1, S7, S8, S27, S37, S40	**6**
	avaliação de competências		S14	**1**
	regulação	Da palavra	-	**-**
		Da compreensão	S26, S44	**2**
		Da(s) língua(s) de comunicação	S2, S11, S16, S17, S18, S19, S27, S32, S33, S46	**10**
		Do tema de comunicação	S3, S40	**2**
		Da participação	S30	**1**
Operador	**Solicitação implícita**		S2, S18, S19, S36, S49, S52	**6**
	Solicitação explícita		S6, S10, S15, S17, S23, S24, S25, S31, S32, S33, S39, S43, S45, S46, S47, S48, S50, S53, S54	**19**
	Sinalização do problema		S1, S4, S7, S11, S14, S26, S29	**7**
Meios de comunica-ção	**Verbal**	Espanhol	S7, S12, S13, S15, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S28, S30, S34, S36, S37, S38, S39, S41, S42, S44, S46, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**27**
		Francês	S1, S2, S4, S6, S11, S18, S28, S30, S32, S33, S35, S40, S47	**13**
		Italiano	S50	**1**
		Português	S3, S17, S19, S27, S28, S31, S43, S45, S48, S49	**10**
		Outra LR	S16	**1**
		Outra Língua não-românica	-	**-**
		Enunciado bilingue	S8, S10	**2**
		Enunciado trilingue	S9	**1**
		Enunciado plurilingue	-	**-**
	Não verbal / Para Verbal	Smileys	S1, S2, S19, S26, S27, S28, S37	**6**
		Maiúsculas	S21, S31	**2**

		Repetição de grafemas	S29	**1**
		Repetição da pontuação	S9, S13, S32, S41, S47, S52, S53	**7**
		Interjeições/onomatopeias	S1, S2, S4, S11, S21	**5**
		Outro	S17, S31	**2**
Nº de intervenções		1	S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S16, S17, S18, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S32, S33, S34, S35, S36, S38, S39, S40, S41, S42, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**40**
		2	S12, S13, S15, S30, S37, S44, S50	**7**
		3	S1	**1**
		4	S19, S27, S31	**3**
		Outro	S28, S29	**2**
Nº de locutores envolvidos		1	S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S31, S33, S34, S35, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S42, S44, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**47**
		2	S1, S30	**2**
		3	S29	**1**
		4	S28, S31	**2**
		5	-	**-**

ANEXO 4 - Tabela-síntese da análise do trabalho negociativo presente nos episódios

Categorias de análise		Descrição	Sequências	Total
Categorias das imagens	Línguas	Objectos de apropriação	S1, S6, S7, S11, S12, S13, S14, S16, S17, S19, S20, S22, S26, S27, S28, S33, S36, S46, S48, S49, S50, S51, S52, S54	**24**
		Objectos afectivos	S13, S14, S16, S46, S48, S52, S53, S54	**8**
		Objectos de poder	S11, S47	**2**
		Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	S8, S21, S28, S33	**4**
		Instrumento de construção das relações interpessoais/ intergrupais	S9, S13, S14, S16, S17, S18, S20, S26, S29, S32, S46, S51	**12**
	Locutores	Características baseadas em competências	S8, S15, S23, S24, S39, S40, S43, S49	**8**
		Características baseadas em traços psicológicos e morais	S35, S41, S42, S43, S44, S51	**6**
		Características sócio-económicas	-	**0**
		Perfil linguístico-comunicativo	S53	**1**
		Características baseadas em traços físicos	S20, S38, S40, S45	**4**
		Indefinido	S34	**1**
	Situação de comunicação	Veículo de pulsões e de (des)motivações comunicativas	S1, S3, S5, S8, S9, S12, S16, S20, S25, S27, S29, S30, S38, S46, S49, S55	**16**
		Locus de ensino-aprendizagem (de línguas e de competências)	S1, S7, S10, S16, S19, S23, S24, S25, S36, S46, S50, S55	**12**
		Locus de promoção ou enriquecimento social, económica, profissional, (inter)cultural	S8, S31	**2**
		Locus de construção de identidades, individuais e colectiva	S2, S28, S33, S37	**4**
		Locus de construção de relações interpessoais	S16, S18, S20, S29, S30, S31, S36,	**7**
Processos de negociação envolvidos		Confirmação / corroboração	S1, S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S16, S17, S18, S19, S22, S23, S27, S29, S30, S32, S34, S35, S37, S38, S39, S40, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S51, S55	**37**

	Questionamento	S1, S3, S6, S7, S9, S11, S13, S14, S15, S16, S19, S20, S21, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S43, S44, S45, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**41**
	Refutação / contradição	S3, S11, S15, S30, S37, S39, S40, S43, S44	**9**
Actividades dialógicas	Concordância	S1, S2, S3, S5, S8, S11, S12, S13, S17, S19, S21, S23, S26, S27, S29, S30, S32, S33, S34, S37, S38, S39, S40, S42, S43, S45, S46, S47, S48, S49, S51, S55	**32**
	(re)prise	S6, S29, S39, S53, S55	**5**
	Reformulação do enunciado	S1, S5, S6, S7, S11, S23, S26, S29. S30, S32, S34, S37, S39, S40, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S51, S52, S55	**23**
	Expansão da informação	S1, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S18, S21, S22, S24, S25, S31, S32, S33, S34, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S43, S44, S45, S47, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**37**
	(Pedido de) exemplo	S24, S39, S46, S48, S53	**5**
	Pedido de esclarecimento ou de alargamento da informação	S3, S9, S13, S14, S15, S16, S17, S20, S24, S25, S26, S27, S29, S30, S31, S32, S33, S36, S37, S39, S41, S45, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**30**
	Introdução de nuances	S11, S15, S28, S34, S46, S48	**6**
	Reflexão "meta" comunicativa acerca da negociação	S13, S17, S18, S19, S23, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S33, S43, S45, S46, S49, S51, S52	**19**
	Discordância (com ou sem exemplificação)	S3, S11, S30, S37, S38, S39, S40, S43, S44	**9**
	Abandono do tópico	S15, S21, S24, S40, S46, S47, S54, S55	**8**
	Manifestação e/ou resolução de problemas	S6, S8, S9, S16, S20, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S33, S36, S41, S43, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S52, S54	**24**
Papel das imagens	Tópico discursivo	S3, S6, S7, S8, S11, S13, S14, S16, S21, S22, S23, S25, S28, S29, S30, S31, S34, S37, S38, S39, S41, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S42, S53, S54, S55	**33**

		Desbloqueador de conversa / estimulador interactivo	S1, S3, S6, S8, S9, S13, S14, S15, S16, S17, S19, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S30, S33, S36, S37, S39, S43, S45, S48, S52, S53, S54	**28**
		Factores de coesão e colaboração intergrupais	S1, S2, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S18, S23, S24, S27, S28, S30, S32, S35, S36, S44, S45, S46, S48, S50, S51, S54, S55	**28**
		Factores de coesão e colaboração intragrupais	S3, S5, S7, S11, S37, S38, S39, S40, S41, S43, S49, S52	**12**
		Sinais de bem-estar comunicativo	S1, S5, S8, S9, S10, S12, S13, S16, S17, S20, S25, S27, S28, S30, S32, S36, S42, S43, S45, S46, S48, S50, S51, S53, S54, S55	**26**
		Sinais de mal-estar comunicativo	S29, S37, S39, S40, S49	**5**
		Propulsores da in(ter)compreensão	S8, S12, S13, S14, S16, S18, S24, S26, S32, S33, S36, S41, S45, S46, S48, S51, S52, S53, S54, S55	**20**
Produto conversacional		Desfecho eufórico	S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S12, S13, S14, S16, S18, S20, S22, S23, S24, S25, S26, S28, S31, S32, S33, S36, S41, S45, S46, S48, S50, S51, S53, S54, S55	**34**
		Desfecho disfórico	S29, S37, S39, S40, S49	**5**
		(Re)posicionamento / relativização de si e do outro	S13, S16, S21, S23, S26, S28, S34, S35, S37, S38, S42, S43, S45, S49, S52	**15**
		Construção co-negociada das imagens	S11, S13, S16, S34, S38, S43, S45, S54, S55	**9**
		Cristalização das imagens iniciais	S5, S8, S15, S20, S29, S35, S39, S40, S41, S42, S44, S47, S48, S49, S52	**15**
		Emergência de novas imagens	S20, S26, S32, S36, S43, S45, S48, S49, S54	**9**
		(Re)construção do contrato de comunicação-aprendizagem	S2, S8, S10, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S27, S30, S32, S33, S39, S46, S51	**18**
Meios de comunica-ção	**Verbal**	Espanhol	S1, S2, S5, S6, S7, S8, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S33, S34, S35, S36, S37, S38, S39, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S49, S50, S51, S52, S53, S54, S55	**47**

		Francês	S1, S3, S5, S6, S7, S8, S11, S12, S14, S16, S17, S18, S19, S20, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S36, S40, S45, S46, S47, S49, S51, S55	**34**
		Italiano	S5, S6, S8, S9, S10, S13, S15, S18, S19, S20, S23, S24, S26, S28, S38, S42, S45, S49, S50, S52, S53, S54	**22**
		Português	S1, S3, S5, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S23, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S35, S37, S38, S39, S40, S41, S42, S43, S44, S45, S46, S47, S48, S49, S52, S55	**42**
		Outra LR	S16, S43, S46, S47	**4**
		Outra(s) Língua(s) não-românica(s)	S3, S5, S6, S8, S11, S14, S17, S20, S27, S28, S29, S43, S49	**13**
		Enunciado bilingue	S5, S6, S8, S9, S11, S13, S14, S16, S20, S22, S23, S25, S26, S27, S28, S30, S32, S33, S36, S41, S42, S43, S45, S47, S52	**25**
		Enunciado trilingue	S52	**1**
		Enunciado plurilingue	S5	**1**
	Não verbal / Para Verbal	Smileys	S1, S5, S8, S9, S13, S17, S20, S21, S23, S24, S25, S27, S29, S30, S31, S36, S37, S39, S45, S46, S47, S48, S49, S51, S52, S53, S55	**27**
		Maiúsculas	S3, S6, S10, S18, S20, S28, S29, S30, S37, S38, S39, S40, S42, S43, S45, S48	**16**
		Repetição de grafemas	S13, S14, S16, S28, S37, S49	**6**
		Repetição da pontuação	S1, S3, S5, S6, S8, S9, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S20, S22, S23, S25, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S36, S37, S38, S39, S40, S41, S42, S43, S45, S46, S49, S51, S52, S54, S55	**39**
		Interjeições/onomatopeias	S1, S3, S8, S14, S15, S16, S20, S21, S23, S25, S27, S28, S29, S30, S33, S35, S36, S37, S38, S39, S41, S43, S45, S46, S48, S49, S53, S54	**28**
		Outro:	S17, S19, S24, S25, S27, S28, S30, S32, S33, S35, S36, S37, S40, S43, S49, S52	**16**

Número de intervenções	Até 5	S2, S10, S34, S35, S42	**5**
	6-10	S1, S12, S14, S21, S44, S47	**6**
	11-15	S6, S11, S18, S19, S26, S32, S41	**7**
	16-20	S5, S7, S9, S15, S17, S24, S25, S31, S33, S40, S50, S51, S53, S55	**14**
	21-25	S3, S13, S27	**3**
	26-30	S20, S38, S52	**3**
	Mais de 30	S8, S16, S23, S28, S29, S30, S36, S37, S39, S43, S45, S46, S48, S49	**14**
Nº de locutores envolvidos	1	S2, S34	**2**
	2	S10, S12, S22, S25, S55	**5**
	3	S6, S7, S9, S11, S13, S14, S24, S35, S44, S51, S3	**11**
	4	S15, S16, S17, S21, S36, S41, S42, S46, S47, S48, S49, S50, S52	**13**
	5	S18, S19, S23, S26, S45	**5**
	Entre 6-10	S1, S8, S20, S27, S28, S31, S32, S33, S38, S40	**10**
	Mais de 10	S3, S5, S29, S30, S37, S39, S43	**7**